

الدكتورة: صباح غربي



التكوين المهني

د. غربي صباح

دار المجدد للطباعة والنشر والتوزيع

بسم الله الرحمن الرحيم

التكوين المهني
الدكتورة : غربي صباح

240 صفحة
16 ×24 سم

ردمك: ISBN : 978-9947-38-311-7
الايداع القانوني: شهر فيفري 2020.

دار المجدد للطباعة والنشر والتوزيع
02 نهج حفصي الطاهر (وراء الولاية)- سطيف/الجزائر
036.82.58.09 /0550.96.31.19 / 0550.96.31.07
على الفيس بوك: دار المجدد للنشر والتوزيع
dar.moudjadid@gmail.com

فهرس الموضوعات

فهرس الأشكال والجداول

مقدمة:

من المعلوم أن الجزء الأكبر من المؤسسات والشركات في الدول العربية، وحتى في غالبية الدول النامية لم تأخذ في الاعتبار منظومة الموارد البشرية في العملية المتكاملة للتخطيط الاستراتيجي، في حين أنها تأخذ بنظام أقرب إلى النظام الغربي في إدارة الأعمال، إن النقطة المهمة هنا والتي يمكن أن تثار هي كيف لمنظومة الموارد البشرية أن تدعم التنمية والتطور على مستوى المؤسسة بالاعتماد على الموارد البشرية الوطنية؟

بداية وللإجابة على هذه النقطة يجب أن نتذكر بأن معظم المشروعات التي لها وزن مؤثر في خطة وتنمية العديد من الدول العربية تعتمد بنسب متفاوتة على الخبرة الأجنبية، ليس فقط في التنفيذ بل تعدى ذلك إلى التصميم والتخطيط وغيرها من العمليات الفنية، وتعداها إلى الاعتماد على الخبرات المستوردة في التشغيل والصيانة في مرحلة ما بعد التنفيذ.

فمع تطور العلوم والتكنولوجيا وتغير ظروف وصفات العمل، وتغير دور العامل تبعا لذلك أصبح الإبداع والابتكار هما الصفة الغالبة في العمل، وأصبح العامل اليوم مطالب بتأدية الكثير من الواجبات التكنولوجية المعقدة والدقيقة، والذي يتطلب أن يكون في مستوى معين من التحصيل الدراسي والعلمي، حيث يحتاج هذا الأخير إلى مستوى أعلى من التعليم كلما ازدادت أساليب وأدوات الإنتاج دقة وتعقيدا، من هنا استهدفت التربية الحديثة ضرورة التكامل بين التعليم والتدريب، ففي

حين يشكل التعليم الأساسي الضروري لبناء الإنسان ونمو شخصـــيته، نجد بأن التدريب المهني يتناول الجوانب الأخرى والتي تدفع إلى تقديم الإنسان في مجال عمله وتطوير قدراته ومهاراته، وبتعبير آخـــر فقـــد أصبح التعليم الفني والمهني سمة من سمات العصر الحديث، خصوصا في ظل ما يشهده العالم من تفجر معرفي وتقني في كافة المجالات، وما يترتب عليه من تغييرات متسارعة في أساليب العمل والإنتاج، تجعـــل من عملية التأهيل أو إعادة التأهيل التحدي الأساســـي الـــذي تواجهـــه وستواجهه كافة الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية.

لقد بذلت الجزائر في السنوات الماضية في مجال إعداد المـــوارد البشرية جهودا كبيرة، إلا أن الظروف التاريخية التي مرت بها الـــبلاد، ودواعي الاستجابة الفورية للطلب الاجتماعي في التعلم أملـــت تغليـــب الجانب الكمي على الجانب النوعي، إن إلقاء نظرة عاجلة على خريطة المكونين تبدي بأن عشرات الآلاف منهم وظفوا مباشرة دونما تكـــوين قاعدي، ولا تكوين في أثناء الخدمة وأن جلهم سيظل في المهنـــة إلـــى غاية أواسط العشرية الثانية من القرن القادم، وتشـــير أغلـــب تقـــارير المفتشين إلى تفاوت كبير في مستوياتهم المعرفيـــة وإلـــى أن الخبـــرة المتراكمة لديهم لا ترتقي بهم إلى مستوى الأهلية المطلوبـــة فـــي أداء مهامهم التعليمية، كما أملت نفس الضرورة فتح العديد مـــن مؤسســـات التكوين، دونما التأكد من توفرها على المعايير، سواء من حيث التأطير التربوي والإداري أو من حيث المرافق التي ينبغي أن تميز مثل هـــذه

المؤسسات التكوينية، التي لم تستطع أن ترسي خـــلال الثلاثـــين ســـنة الماضية قواعد صارمة في اختيار المترشحين إليها.[1]

1- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، رئاسة الجمهورية، المجلس الأعلى للتربية، "**المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**"، المطبعة الرسمية، الجزائر، مارس 1998، ص76.

الفصل الأول: التكوين المهني والمفاهيم المرتبطة به

تمهيد:

يجب أن نعترف بأن مفهوم التكوين – التدريب- لم يعد مفهوما تقليديا يقتصر على تنظيم الدورات التدريبية التقليدية ومنح شهادات الاجتياز، بل أصبح خيارا استراتيجيا في منظومة استثمار وتنمية الموارد البشرية، وإن الإنسان لم يعد يطلق عليه اسم العامل أو الموظف بل أصبح يسمى بالمورد البشري، ولذلك يعتبر الإنسان من أهم الموارد التي تقوم عليها صروح التنمية والبناء في أي دولة، وفي إطار هذه التعظيمات لقدرات الإنسان فإن التدريب لم يعد مجرد حلقات دراسية تقليدية، بل هو استثمار كامل للثروة البشرية التي أضحت-بدون جدال- الثروة الحقيقية لكل الدول والشعوب وأصبح التكوين-تبعا لذلك- في قلب التنمية الحقيقية الشاملة سواء بالنسبة للقطاع الخاص أو القطاع العام.

إن كلمة "تكوين" هي ترجمة للكلمة الفرنسية (Formation) وسوف نستعملها كمرادفة لـ "تدريب" والتي هي ترجمة للكلمة الإنجليزية (Training) والتي تستعمل في نفس المعنى.[2]

لذا سنتطرق في هذا الفصل إلى تحديد المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم التكوين المهني، بدءا بالتعريف به ووصولا إلى مشكلاته ومعيقاته.

2- بوفلجة غيات، **<u>الأسس النفسية للتكوين ومناهجه</u>**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص5.

أولا: مفهوم التدريب-التكوين-المهني

هناك فرق بين التعليم والتعلم والتكوين – التدريب –، فالتعليم ما هو إلا زيادة مقدرة الفرد على التفكير بشكل منطقي وفهم وتفسير المعرفة الظاهرة، أما التعلم فهو التغيرات السلوكية لدى الفرد والناتجة عن الخبرات التي يمر بها الفرد، أما التدريب فهو عبارة عن عملية تعليم مبرمج لمسلكيات معينة بناءا على معرفة ما يجري تطبيقها لغايات محددة تضمن التزام المتدربين بقواعد وإجراءات محددة.[3]

1-يقصد بالتكوين –التدريب-: تطوير كافة الجهود المخططة والمنفذة لتنمية قدرات (معارف ومهارات) العاملين بالمنظمة على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم وترشيد سلوكياتهم بما يعظم من فعالية أدائهم وتحقيق ذواتهم من خلال تحقيق أهدافهم الشخصية وإسهامهم في تحقيق أهداف المنظمة.

وتتضمن جهود التدريب والتطوير نشاطي التعليم والتدريب ويهتم كل منهما بالتغير الإنساني والتعليم لتطوير معارف ومهارات الفرد وكذا قيمه وسلوكياته، لكنهما يختلفان في الإطار والعمق فالتعليم يهدف لإمداد الأفراد بالأساس العريض الذي ينطلقون منه إلى مجالات العمل المختلفة، بينما يكون التدريب أكثر تخصصا وتحديدا من نطاق التعليم، فالتدريب يهدف لتمكين الفرد من إتقان عملية أو عمليات بذاتها.[4]

3- فايز الزعبي، محمد إبراهيم عبيدات، **أساسيات الإدارة الحديثة**، ط1، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، 1997، ص 240.

4- أحمد سيد مصطفى، **إدارة الموارد البشرية منظور القرن الحادي والعشرين**، دار الكتب، مصر، 2000، ص 247.

2-ويعرفه عبد الرحمن محمد عيسوي: على أنه نوع من الـــتعلم واكتساب المهارات والخبرات والمعارف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة، ولا يقتصر التدريب على العمال الجدد ولكنه أيضـــا يشـــمل تـــدريب الملاحظين والمشرفين وقادة العمال، حيث يتلقون برامج تدريبية معينة تؤهلهم للوظائف القيادية التي سوف يشغلونها، فالتـــدريب المهنـــي لا يستفيد منه العمال فحسب، وإنما الرؤساء أيضا، كذلك تدريب العمـــال الحاليين عندما تريد المؤسسة التي يعملون بها زيادة كفاءتهم الإنتاجيـــة أو إلمامهم بنوع جديد من الآلات أو بطريقة جديدة من طرق العمل.[5]

3-ويعرف التكوين – التدريب-كذلك بأنه تطوير أو تنمية سلوك الفرد بوسيلة أو أكثر من وسائل التدريب أو وسائل نقل الخبـــرة فـــي مجال المعرفة أو المهارة أو الاتجاهات بغـــرض تحقيـــق معيـــار أداء مرغوب فيه.

4-كما يعرف بأنه تخطيط نشاط، يهدف إلى إحداث تغييرات في المتدربين من ناحية مهاراتهم ومعلوماتهم ومعارفهم وآرائهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم، بما يجعلهم لائقين لأداء أعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية.[6]

5-والتدريب أيضا هو العملية التي تهدف إلى تطوير قدرات الفرد وتزويده بالمعلومات وإكسابه المهارات إلى حد معـــين بحيـــث تؤهلـــه

5- عبد الرحمن محمد عيسوي، **علم النفس والإنتاج**، الجزء الأول، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 57.

6- رشاد أحمد عبد اللطيف، **إدارة وتنمية المؤسسات الاجتماعية**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص121.

لمزاولة عمل معين، ومع التسليم بهذا المفهوم الأساسي فيمكن أن يتم تناوله ضمن أكثر من منظور اقتصادي ومنظور اجتماعي.

فمن **المنظور الاقتصادي** ينظر إلى التكوين –التدريب–على أنه نوع من أنواع الاستثمار إن لم يكن أكثرها عطاء وفائدة ويعتبر الفاقد في العناصر المادية الأخرى، علاوة على أن التدريب يعد ركنا أساسيا في الاقتصاد القومي وذلك من خلال وظيفته في إيجاد التوازن بين العرض والطلب على العمالة المدربة الماهرة.

ومن **المنظور الاجتماعي** أصبح للتكوين –التدريب–ارتباط واضح بالاتجاهات المعاصرة للثقافة والعلوم وتجاوزه لأبعاده الاقتصادية والمهنية إلى أبعاد ثقافية واجتماعية خاصة من التطور العلمي والتكنولوجي، وتغير محتوى العمل الذي أدى إلى تغير أهداف التدريب من مجرد تلقين للمعارف وتعليم للمهارات إلى تربية المتدرب على الأسلوب الصحيح في التفكير والابتكار والتجديد والفهم الجيد للعمل والمقدرة على أدائه بكفاءة عالية مع استيعاب التطورات الحديثة فيه.[7]

فالتكوين –التدريب– بمفهومه الحديث لم يعد مجرد وسيلة لتلبية الاحتياجات من القوى العاملة فقط وإنما أصبح ضمن الحاجات الأساسية للفرد، حيث بدونه لا يمتلك القدرة على التفاعل مع محيطه الحضاري، ومن هنا أصبح التدريب يشكل إحدى ركائز البناء المعقدة للحضارة الحديثة، ودعامة للمجتمع كما يتصل عضويا بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية ولهذا لم يعد التدريب يمثل فترة منتهية من حياة الفرد

7- وسام جميل الأمارة، "تدريب وتأهيل الموارد البشرية"، جريدة البيان، الأحد8 ديسمبر2002، من موقع في الانترنيتwww.google.com ، ص2.

المهنية بل أصبح التدريب مطلبا مستمرا طبقا لحاجات البشر في عـالم اليوم، والتي يقتضي أن يمر الفرد في أكثر من مرحلة تدريبية طـوال حياته المهنية تقدما على سلم المهارة والإنتاجية وتلبية لمتطلبات التقـدم العلمي والتكنولوجي.

يرتبط التكوين المهني ارتباطا وثيقا ببعض المفاهيم مثل التربيـة والتعليم، الاختيار والتوجيه والتأهيل، لذا سيتم التعرض لهذه المفـاهيم وذلك لتبيان علاقتها بالتكوين المهني من جهة وللتفرقة بين هذه المفاهيم من جهة أخرى.

ثانيا: التعليم والتعلم

قبل تعريف مفهوم التعلم، لا بد من التعرض ولو بشكل موجز إلى مفهوم آخر، يرتبط ارتباطا وثيقا بمفهومي التعلم والتكوين المهنـي، ألا وهو **التربية** حيث يعـرفها مانهايم بأنهـا: "إحـدى وسـائل تشـكيل السلوك الإنساني كي يتلاءم مع الأنماط السائدة للتنظيم الاجتماعي"، كما يعرفها **جون ديوي** بأنها: "حاصل العمليات والسبل التي ينقل بها مجتمع ما سواء أكان كبيرا أو صغيرا، ثقافته المكتسبة وأهدافه إلـى أجيالـه الجديدة، بهدف استمرار وجوده ونموه".[8]

8- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص 14.

فالتربية هي عملية عامة تكيف الفرد ليتماشى ويتلاءم مـــع تيـــار الحضارة الذي يعيش فيها، وبهذا تصبح التربية عملية خارجية، يقوم بها المجتمع لتنشئة الأفراد، ليسايروا المستوى الحضاري العام.[9]

والفرق بين التربية والتكوين، يظهر في أن التكوين يميز عادة بأنه يهتم بتعليم المهارات من أجل أهداف مهنية محددة، بينما تهتم التربيـــة بتنمية الفرد ككل-اجتماعيا وذهنيا ووجدانيا-، إلا أن كلمة التكوين بدأت تأخذ معنى أشمل وأوسع وانتقلت من الاهتمام باقتناء مهـــارات نفســـية حركية إلى الاهتمام بتطوير وتغيير الاتجاهات الاجتماعيـــة والعاطفيـــة المعقدة، وذلك نتيجة لتعقد الحياة المهنية وتعدد متطلباتها.[10]

فالتربية إذن بمعناها العام، تشمل كل أنواع النشاط التي تؤثر في قوى الفرد واستعداداته وتنميها، وتنصب على قوى الإنسان بتكوينهـــا، وتوجيهها الوجهة الصالحة حتى يكتسب مهارة يتمكن بها مـــن تكييـــف سلوكه حسب الظروف المختلفة.

بعد هذا التعريف الوجيز لمفهوم التربية، وحتى نتمكن من التفريق بينه وبين مفهومي التعلم والتكوين المهني، نقول أن **التعلم** يعرف علـــى أنه "تغيير في أداء الفرد، بحيث يتأثر التلميذ بالملاحظة والتقليد والتفاعل مع البيئة التي ينتمي إليها، ويمكن القول أن التعلم وجد منـــذ أن وجـــد

9- طلعت همام، **قاموس العلوم النفسية والاجتماعية**، الطبعة الثانية، دار عمان، عمان، 1987، ص 87.

10- بوفلجة غيات، نفس المرجع السابق، ص5.

الإنسان، ويتم عن طريق الممارسة والخبرة وتفاعل الفرد مع الإطـــار الفيزيقي والإطار الاجتماعي الذي ينتمي إليه"[11]

فما هو إلا علم يبحث في اكتشاف القوانين العلمية التي تحكـــم، وتفسر ظاهرة تغير السلوك أو تعديله.[12]

وهو عبارة عن حصول الفرد على سلوك جديـــد، بعـــد تكـــوين خاص، أي أنه تعديل للسلوك الفردي يتم خـــلال القيـــام بعلاقـــة مـــع الآخرين، وعبر مراحل النمو النفسي المختلفة، فالفرد يتصرف بأساليب مختلفة في حياته اليومية عند تعرضه لأحد المواقف، وحـــين يتكـــرر حدوث نفس الموقف، فإنه يميل إلى تكرار السلوك الذي سبق ونتج عنه إشباع لحاجاته، بينما يميل إلى عدم تكرار السلوك الذي نتج عنه عـــدم إشباع هذه الحاجات.

أما مفهوم **التعليم** فتبرز أهميته في بناء، وتنمية القـــوة البشـــرية المنتجة، فعن طريقه يمكن تنمية قدرات الأفـــراد وتزويـــدهم بـــالقيم، والاتجاهات والمعارف التي تمكنهم من التجديد والابتكار.

ومن ثم فإن التعليم له وظائف عديدة اجتماعية، وحتى اقتصـــادية فيرى الفريد مارشال –فقد نظر إلى التعليم كنوع من الاستثمار البشري في العملية الإنتاجية–أن التعليم سلعة اقتصادية لأنه متصـــل بحاجـــات المجتمع عموما، وهو يؤكد على أهميته–التعليم–باعتباره وسيلة فعالـــة

11– نبيل عبد الهادي، **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، الطبعة الأولى، دار وائل، عمان، 2000، ص 35.

12– وهيب مجيد الكبيسي، صالح حسن الداهري، **المدخل في علم النفس التربوي**، دار الكندي، الأردن، 2000، ص 34.

لتدريب اليد العاملة الفنية التي تمارس كافـــة عمليـــات الإنتـــاج علـــى اختلاف أنواعها.[13]

إن التعليم والتعلم مفهومان متداخلان ويشـــيران إلـــى عمليتـــين متفاعلتين، فإذا كان التعلم يغير في السلوك ويتصف بنوع من الثبـــات النسبي ينتج عن والتفاعل مع البيئة فإن التعلـــيم هـــو مجموعـــة مـــن النشاطات التي تهدف إلى إحداث هذا التغير.[14]

من الناحية العملية يمكن التمييز بين التدريب والتعليم، من حيـــث أن الأخير يعتبر أوسع نطاقا، ويتم من خلال المؤسسات الأكاديمية، مثل المدارس والمعاهد والكليات، ويستهدف في النهاية توسيع مدارك الفـــرد ومجالات المعرفة لديه، في حين يعتبر التدريب ضيقا من حيث النطاق، ويستهدف تنمية قدرات الفرد في مجال أو مجالات محددة للعمل، مـــن ناحية أخرى يعتبر عائد التدريب مباشر، أي يتحقق في الأجل القصـــير بينما يتحقق هدف التعليم في الأجل الطويل.

ومن الناحية الوظيفية عادة ما يتزامن التدريب والتعليم، حيث يتم البدء بتعريف الفرد بجوانب الوظيفة وأصـــول الممارســـة الصـــحيحة وعلاقتها بالوظائف الأخرى، ثم بعد ذلك تتم تنمية مهارات، وقـــدرات الفرد من خلال التدريب لضمان حسن أدائه لعمله، وتـــؤدي صـــعوبة الفصل بين التعليم والتدريب في الحياة الوظيفية إلى النظر إليهما علـــى

13- عبد الباسط محمد حسن، **التنمية الاجتماعية**، الطبعة الخامسة، دار التوفيق النموذجية، مصر، 1998، ص 341.

14- صالح محمد أبو جادو، **علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، 1998، ص 131.

أنهما وجهان لعملة واحدة، ومتطلبان رئيسـيان لتحقيـق التميـز فـي العمل.[15]

ثالثا: التوجيه المهني Vocational Guidance

تطور الإرشاد المهني في الدول المتقدمة خلال القرن الماضـي، حتى أصبح جزءا لا يتجزأ من البرنامج الإرشادي المدرسي بالمراحـل التعليمية المختلفة، ويتضح ذلك من خلال القـرارات التـي تصـدرها الجهات المسؤولة في الدولة، والتي تهدف إلى إعداد أفـراد المجتمـع إعدادا مهنيا.

أ-تعريف التوجيه المهني:

1-يقصد بالتوجيه المهني: مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تتناسب مع قدراته، واستعداداته وميوله ودوافعه وخططه بالنسبة للمسـتقبل أي آماله وتطلعاته.[16]

2-هو إحدى العمليات التـي يسـتخدمها المختصـون الاجتمـاعيون، والمشرفون والموجهون وغيرهم من المختصين بغرض تزويد الأفـراد بالمعلومات والنصح وربطهم بالموارد المناسبة التي تفي بحاجتهم ويكثر استخدام هذا الإجراء مع طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، وذلك بهدف مساعدتهم للتعرف على الفرص الوظيفية والعملية المتاحة، ومساعدتهم

15- جمال الدين محمد المرسي، **الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية-المخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرين-**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 333.

16- عبد الرحمن عيسوي، **دراسات في علم النفس المهني والصناعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997، ص250.

في التعرف على قدراتهم وإمكاناتهم للقيام بالعمل، كما يستخدم هذا الإجراء أيضا داخل المؤسسات لمساعدة العاملين في اكتساب خبرات ومهارات جديدة.[17]

3-التوجيه والإرشاد المهني: هو مساعدة الفرد على اختيار مهنة والاستعداد لها والعمل بها والنجاح فيها والتكيف مع متطلباتها.[18]

4-ويعرف إرفين جانغروس التوجيه المهني على أساس التفرقة بينه وبين التكوين المهني، فيقول بأن التوجيه المهني يركز على ما عند الفرد من إمكانيات على التعلم، في حين أن التكوين المهني يهتم بمن هم مؤهلون وقادرون على التكوين[19].

ب-برامج الإرشاد المهني:

يرجع الإرشاد المهني إلى بداية ظهور التوجيه، ويعتبر فرانك بيرسونز Frank Persons الأب الروحي للإرشاد المهني، فهو أول من قدم التوجيه المهني بصورة منظمة، وبصورة تأهيل مهني للأفراد الذين لم يستطيعوا متابعة دراستهم الثانوية أو العاطلين عن العمل، والإرشاد يبدأ قبل اختيار المهنة والتربية المهنية ويستمر مع العمل والرقي به، مع أن التدريب الفعلي على مهنة معينة يعتبر تربية مهنية

17- عبد المجيد بن طاش محمد النيازي، **مصطلحات ومفاهيم إنجليزية في الخدمة الاجتماعية**، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض،2000، ص40.

18- ماجدة السيد عبيد، **مقدمة في تأهيل المعاقين**، الطبعة الأولى، دار صفاء، عمان، 2000، ص 94.

19- بوطاف مسعود، **التوجيه المهني بين متغيرات الشخصية والواقع الاجتماعي**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 7، منشورات جامعة قسنطينة،1996، ص52.

أو تأهيلا مهنيا، والنجاح في التربية المهنية والتأهيل يتوقف على صحة الاختيار المهني (يعتبران تأكيدا لصحة الاختيار المهني).

لذا فالإرشاد عملية مستمرة متصلة ويقدم من خلالها ثلاث برامج إرشادية وهي:

الاختيار المهني Vocational Selection:

يهتم الإرشاد المهني بإعداد الفرد إعدادا كافيا، يساعده على اتخاذ القرارات الخاصة نحو مستقبله المهني باختيار مهنة المستقبل، ويتم تحقيق ذلك عن طريق تقديم معلومات كافية للمسترشد عن نفسه، وعن مجالات العمل المختلفة التي تلائمه، وقيام الفرد بالمواءمة بين قدراته واهتماماته وميوله وحاجة المجتمع.[20]

ويتمثل الفرق بين التوجيه المهني والاختيار المهني فيما يلي:

1-فالتوجيه يبدأ من الفرد ويركز اهتمامه عليه، في حين أن الاختيار يبدأ من مهنة معينة ويهتم بها في المقام الأول، كما أن التوجيه يعمل على المعونة والإرشاد لصالح الفرد، كل إنسان يجب أن يجد عمله بين مختلف الوظائف الاجتماعية حتى إن كان عاجزا، أو مريضا أو ذا عاهة، في حين أن الاختيار يعمل على التصفية والاستبعاد ولا يهتم بمصير من يستبعدهم من الأفراد.

2-وعلى هذا فمجال الاختيار أضيق بكثير من مجال التوجيه، فالاختيار لا يتطلب إلا معرفة المهنة والعمل الذي سيختار له، في حين

---

20 - فرج عبد القادر طه، **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، الطبعة التاسعة، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص ص (85-86).

أن التوجيه يتطلب المعرفة بآلاف المهن والأعمال لذا قطـــع الاختيـــار المهني إلى اليوم شوطا أبعد بكثير من التوجيه.

3-وكما يتفق الاختيار والتوجيه من حيث الهدف البعيـــد وهـــو المواءمة بين العامل وعمله، كذلك يتفقان من حيـــث البرنـــامج الـــذي يتبعانه لهذه المواءمة، ألا وهو دراسة الفرد دراسة شاملة من ناحيـــة، وتحليل المهنة أو العمل المعين تحليلا مفصلا لمعرفة متطلباته المختلفة من ناحية أخرى.[21]

التربية المهنية Career Education:

يقصد بالتربية المهنية إعداد الفرد لمهنة عـــن طريـــق تعرضـــه لسلسلة من الخبرات المختارة والمنظمة تنظيما هرميا هادفـــا، لإعـــداده إعدادا مهنيا يتفق مع البرامج الدراسية.

التأهيل المهني Vocational Rehabilitation:

وتتلخص فلسفة التأهيل المهني في العمل علـــى احتـــرام الفـــرد المصاب وتقديره والتعامل معه كوحدة قائمة بذاتها، والاعتراف بقدرته على التوافق والمرونة، وتوفير ظروف العمل بعد تأهيله مـــع مراعـــاة مبدأ الفروق الفردية. (وسنتطرق لهذا العنصر بشـــيء مـــن التفصـــيل لاحقا)[22].

21- الشيخ كامل محمد محمد عويضة، **علم النفس الصناعي**، سلسلة علم النفس رقم13، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996، ص41.

22- سهام درويش أبو عيطة، **مبادئ الإرشاد النفسي**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، 1997، ص ص(257-273).

ج-أهداف التوجيه المهني:

هناك أهداف عديدة تسعى عملية التوجيه المهني إلى تحقيقها يمكننا تحديدها فيما يلي:

- **أهداف خاصة بالفرد:**

1-تساعد في التكوين الشخصي للفرد عن طريق تنمية قدراته وطموحاته مما يؤدي إلى صقل شخصيته وتنمية مواهبه وتوجهه نحو العمل المناسب.

2-تكيف الفرد مع الظروف المحيطة به، فإذا كانت علاقة الفرد جيدة بالأفراد المحيطين به أدى ذلك إلى سعادته، وزيادة قدرته على العمل والتعاون الفعال، وهذا يؤدي إلى اختيار العمل المناسب لقدراته واستعداداته وميله والعكس صحيح.[23]

3-نوع العمل المراد القيام به، على الفرد اختيار المهنة التي تتناسب مع طموحه وميوله وقدراته واستعداداته وإلا أدى سوء اختياره إلى سوء التكيف، وبالتالي التأثير على العمل كما ونوعا، وعلى الإنتاجية أيضا.

4-إن الاختيار المهني الأمثل بالنسبة للفرد، لا يقتصر فقط على توجهه نحو المهنة المناسبة، بل يتعداه إلى المهنة التي لا تتناسب مع

23- أمية فارس بدران، هيفاء راسم حوسة، **دراسات في قوانين المهنة وآدابها**، الطبعة الأولى، دار صفاء، عمان،2000، ص23.

قدراته مما يؤدي إلى الاستقرار النفسي للفرد والمحافظة على الأفــراد وعدم هدر طاقاتهم.[24]

- **أهداف خاصة بالمجتمع:**

إن عملية التوجيه المهني تساعد المؤسسات التربوية والتكوينيــة على تحقيق التلاؤم المنشود بين قطاعات العمل والإنتاج، وبــين اليــد العاملة وتستطيع تجسيد مخططاتها وتحقيق مشاريعها في الزمن المحدد لها.

وبما أنه هناك الكثير من قطاعات الإنتاج تحتاج إلى اليد العاملــة المؤهلة، فإنه من الضروري إذن أن يكون هناك تنسيق وتكامــل بــين قطاع التربية والتعليم، وقطاع العمل والإنتــاج بحيــث يجــب علــى الأخصائي في التوجيه أن يعمل من أجل اكتشاف استعدادات، وميــول الأفراد سواء منها الظاهرة أو الكامنة في سن المراهقة ويجعل قطــاع التكوين أو التشغيل يستفيد من هذه الاستعدادات في وقت مبكر وحتــى يسمح لهذه الاستعدادات أو القدرات أن تنمى مــن خــلال التــدريب أو التكوين.

أ-الأهداف الاجتماعية:

إن الاهتمام بقطاع التوجيه المهني يعني تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص من خلال الاهتمام بقدرات ومؤهلات واستعدادات كل شخص وبــذلك يمكننا أن نعطي لكل فرد الفرصة ليوظف إمكانياته وقدراته بشكل يخدم

24- الشيخ كامل محمد محمد عويضة، نفس المرجع السابق، ص38.

مصلحة المجتمع ويجعل أفراد المجتمع يعملون في إطار التكامل والتعاون من أجل تحقيق الأهداف العامة المشتركة.

ب-الأهداف الاقتصادية:

إن الاقتصاد يعتبر العمود الفقري للبلد والتوجيه المهني يخدم بلا شك القطاع الاقتصادي لأنه يهتم بأهم عنصر في العملية الاقتصادية هو العنصر البشري، إن الفرد الذي يلتحق بمراكز التكوين أو مراكز العمل على أساس التوجيه يكون أكثر مردودية، وأكثر قدرة على الإنتاج من الذي يكون التحاقه على أساس الصدفة أو على أساس عوامل أخرى، لم تعطه الاهتمام الكافي لما لدى الفرد من قدرات وإمكانيات.[25]

د-أنواع التوجيه المهني

1-التوجيه الجماعي: ويتم ذلك عن طريق:

- برامج خاصة بالتوجيه المهني في إطار برامج التعليم العام في جميع مراحله.

- ندوات جماعية تضم فئات من المجتمع، وهذه الفئات متجانسة بقدر الإمكان.

- برامج من خلال الاتصال عن طريق وسائل الإعلام المختلفة.

2-التوجيه الفردي: حيث يتم بواسطة أخصائيين في المجال المهني، والتدريب في المدارس والمؤسسات المختلفة.[26]

25- بوطاف مسعود، نفس المرجع السابق، ص 53.

26- أمية فارس بدران، هيفاء راسم حوسة، نفس المرجع السابق، ص ص(24-25).

إن عملية التوجيه المهني تسبق عملية التكوين المهني، كونها تخدم عملية التكوين المهني فهناك عملية ارتباط بين المفهومين وتساند بينهما فالتوجيه المهني السليم يؤدي حتما إلى التكوين السليم.

وخلاصة القول نجد أن عملية التوجيه المهني عملية مهمة جـــدا تسبق عملية التكوين، تقوم بها جهات مختصة بذلك، بحيث يوجه الفرد إلى مهنة تتلاءم وتتوافق مع قدراته الجسمية، والعقلية كما أنها لا تهمل رغبات وميول الأفراد نحو مهن معينة، فكلما كان التوجيه سليما ووفق معايير صحيحة كلما ساعد ذلك الفرد على الاندماج في مهنته، وبالتالي إتقان المهنة الموكلة له، أما إذا كان التوجيه عشوائيا وغيــر مخطــط ومنظم انعكس ذلك سلبا سواء على الفرد أو المجتمع.

رابعا: التأهيل المهني Vocational Rehabilitation:

أ-تعريف التأهيل المهني:

1-هو تكوين وتدريب الأشخاص المعوقين جسميا، وعقليــا لاســتعادة ثقتهم بأنفسهم، وتأهيلهم لأداء عمل معين ومساعدتهم للاعتمــاد علـــى أنفسهم بدلا من الاتكال على الآخرين.[27]

2-تعريف بيول الوود PAUL M.ELLWOOD

التأهيل عملية تجعل الفرد أقرب ما يكــون لمســتوى الشــخص العادي، وتجعله قادرا على الاستمرار بوسائل أفضل من الحياة.

3-تعريف فرانك كريوسن FRANK KRUSEN

27- عبد المجيد بن طاش محمد نيازي، نفس المرجع السابق، ص263.

مجموعة من الإجراءات التي تخلق، والتي تشتمل مجهودات مختلفة تقوم على أساس التعاون بين تخصصات طبية، واجتماعية مختلفة لتدعيم الخصائص الجسمية، والعقلية والنفسية والاجتماعية للفرد المعوق حتى يمكنه أن يعيش في سعادة، ويصبح قادرا على الإنتاج.[28]

4-ويهدف التأهيل في مفهومه الشامل إلى تقديم خدمات متكاملة في الجوانب الطبية، والاجتماعية والنفسية والمهنية للفرد المعوق لكي يعيش كعضو نافع، ومستقر في حياته الاجتماعية داخل مجتمعه.

والتأهيل بهذا المفهوم الواسع يتضمن العمليات التنموية للقوى البشرية، كما يتضمن أيضا برامج رعاية تمكن الفرد المعوق من العيش حياة سعيدة متوافقة مع المجتمع من ناحية، ومع نفسه وظروفه الخاصة من ناحية أخرى.[29]

5-هو الاستخدام الأمثل للقدرات الجسمية، والنفسية لدى المعوق وذلك عن طريق التوجيه والتدريب لمهنة مناسبة يستطيع مزاولتها مع ضمان الاستقرار والسيطرة على درجة العجز أو المرض.

والتأهيل المهني بصفة عامة يستهدف الحد من أو السيطرة على درجة العجز أو المرض الذي يعاني منه الفرد، وتحقيق الاستخدام الأفضل للقدرات المتوفرة لديه، وذلك عن طريق خدمات متنوعة مهنية

28- السيد عبد الحميد عطية، سلمي محمود جمعة، **الخدمة الاجتماعية وذوي الاحتياجات الخاصة -المواجهة والتحدي-**المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 2001، ص ص(20-21).

29- أحمد بوذراع، **أسس التأهيل الاجتماعي للمعوقين من منظور خدمة الفرد والجماعة**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، منشورات جامعة باتنة، ديسمبر 1995، ص129.

نفسية واجتماعية تستهدف إعادة توافــق الفــرد مــع البيئــة الماديــة والاجتماعية المحيطة. [30]

6-يعني تعبير التأهيل المهني تلك المرحلة من عملية التأهيل المتصلة، والمنسقة التي تشمل توفير خدمات مهنية مثل: التوجيه المهني والتدريب المهني والاستخدام الاختياري، بقصد تمكين الشخص المعوق من ضمان عمل مناسب والاحتفاظ به والترقي فيه.[31]

ب-أهداف برامج التأهيل المهني:

إن أي برنامج تأهيل يعد بمثابة إعادة المصاب إلـــى مجتمعـــه، وإعادته إلى نفسه وقد يبدو من الغريب أن التأهيل عملية بناء، تسبقها أو ترافقها عملية هدم الصورة القائمة التي رسمها المصاب لنفســـه علـــى ضوء المتطلبات الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية للمجتمع، ثم إعـــادة تقييم الإمكانيات الحقيقية التي لا يزال يتمتع بها المصاب بهدف إعـــادة تشكيل أجزاء شخصية سوية تسلك سبيلها في الحياة.

ومن بين أهم أهداف عملية التأهيل:

1-أنها تعيد بناء القدرات الصحية، والجسمية المعيشـــية والتـــي تعتبر من الضروريات الأساسية.

30- خليل المعايطة وآخرون، **مدخل إلى الخدمة الاجتماعية**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، 2000، ص115.

31- ماجدة السيد عبيد، نفس المرجع السابق، ص86.

2-زيادة القدرات الوظيفية ويقصد بها تنمية القدرة الفسيولوجية، حتى تتلاءم مع قدرات السلوك الاجتماعي والسيكولوجي وهذه القدرات تحدد أنواع السلوك.

3-زيادة القدرات الإنجازية*، وتتكون هذه القدرات من أهــداف الفرد ومهامه.

4-والأهداف النهائية لعملية التأهيل هي عملية الوقاية، والعــلاج لاستعادة المعوق لقدراته، وإمكانياته المتبقية واستثمارها لصالح المعوق وأسرته.[32]

ويتضح أن الهدف في النهاية، من أن عملية التأهيل في أصــلها هي العملية التي تساعد الفرد في إعادة تكيفــه مــع ظــروف الحيــاة الاجتماعية، والاقتصادية حسب إمكانياته وقدراته الوظيفية والاجتماعية.

ج-وسائل التأهيل المهني: تنفذ عملية التأهيل المهني بالوسائل التالية:

1-مكاتب التأهيل المهني:

وهي أبسط أداة لتنفيذ عملية التأهيل المهني وأكثرها فائدة وأقلهــا تكلفة، وهي عبارة عن عيادة للتوجيه يعمل بهــا أخصــائي اجتمــاعي متخصص في عمليات التأهيل ووظيفته استقبال المصابين بعجز يمنعهم فعلا عن مواصلة عملهم الأصلي ثم يستعين بالهيئات المختلفة الموجودة في البيئة في فحصهم وإجراء الأبحاث والاختبارات المختلفة ثم توجيههم

---

* القدرات الإنجازية: هي القدرات التي يستخدمها الفرد في حياته اليومية وتحاول هذه القدرات أن تزيد من تلاؤم وتكيف الفرد مع ظروف البيئة.

32 - السيد عبد الحميد عطية، سلمي محمود جمعة، نفس المرجع السابق، ص ص(199-200).

مهنيا وتدريبهم وتشغيلهم، ويتعاقد مكتب التأهيل مع العيـادات الطبيـة والنفسية لإجراء الفحوص المطلوبة وكذلك مع جهات التدريب المختلفة.

وتمتاز مكاتب التأهيل المهني في أنها لا تعزل المصاب عـن الحياة العادية فيعيش في بيئته الطبيعية ولا يشعر أنه ينتمي إلى طائفـة خاصة من ذوي العاهات.

2-مؤسسات التأهيل المهني:

وهي مؤسسات داخلية، يقيم فيها ذوو العاهـات، حيـث تتـوفر الخدمات اللازمة لعمليات التأهيل المختلفة من عيادات طبية، ونفسـية وورشا للتدريب وقاعات للعلاج الطبيعي.[33]

3-البرامج:

وهي مجموعة الخطط والإجراءات التي يقوم على إدارتها أفراد وجماعات ليسوا بالضرورة على اتصال مباشر مع الخدمات المباشـرة التي تقدم للمعوقين من أجل تأهيلهم بل ينصب اهتمامهم على تخطـيط وتنظيم الخدمات المقدمة، وتختلف برامج تأهيل المعوقين مـن حيـث الحجم والتنظيم والأهداف.[34]

يعتبر التوجيه المهني العملية الأساسية في التأهيل، بحيث يعتبـر الوسيلة التي تساعد الشخص على الاستفادة من مصادر عملية التأهيل، وذلك بتنمية خبراته والكشف عن مواهبه.

33- خليل المعايطة وآخرون، نفس المرجع السابق، ص120.

34- السيد عبد الحميد عطية، سلمي محمود جمعة، نفس المرجع السابق، ص 207.

والتأهيل المهني عملية تسعى لإعادة إدماج فئات معينة من المجتمع فيه، من خلال تأهيلهم مهنيا للحصول على مكانة مهنية معينة وبالتالي الحصول على مكانة اجتماعية وهذه العملية جزء أو نوع من التكوين المهني.

خامسا: الإعداد المهني

هو مفهوم شامل يتضمن عددا من العمليات، المتعلقة بالتعليم والتوجيه والتأهيل والتكوين (التدريب) المهني، والإعداد المهني بغض النظر عن نوعه، يهدف في الأساس إلى إعداد الفرد للموقع الذي يلائمه، أي أنه يهتم باتجاهين هما: الفرد والعمل، وبهذا نضمن التكامل بين العمل والفرد، وبناء على التغيرات المستمرة بالعلوم والتكنولوجيا وتطور المجتمعات أصبح لزاما علينا الأخذ بالتغير المستمر في مفهوم التكوين المهني.[35]

وهكذا يتضح أن الهدف الأساسي من هذه العمليات المهنية الخمس: الاختيار والتوجيه والتأهيل والإعداد والتكوين –التدريب– هو أن يتم وضع الفرد في العمل الذي يناسبه ليتحقق له النجاح والتوفيق فيه– وبالتالي نحن هنا– أمام محورين أحدهما: العمل والآخر الفرد، وكل منهما يحتاج إلى دراسة تفصيلية تحليلية، حتى نتبين خصائصه ومتطلباته، وبهذا –فقط– نستطيع القيام بعملية المزاوجة بين العمل والفرد، فيوضع كل في العمل الذي يناسبه، حتى يتحقق قدر أكبر من

35- وسام جميل الأمارة، "**التدريب والإعداد المهني ومتطلبات التنمية**"، جريدة البيان، الأحد 24 نوفمبر 2002، ص3، من موقع الأنترنيت www.google.com

التطابق والتوافق بين خصـــائص، واســـتعدادات الفـــرد وخصـــائص ومتطلبات العمل الذي يتم وضعه فيه بناءا على أي من هذه العمليـــات الخمس.[36]

ومن هنا فإن الأسس العلمية لعمليات الاختيار والتوجيه والتأهيل والإعداد والتكوين-التدريب-تتضمن-أساسا-خطوات ثلاث هي:

1- تحليل العمل Job Analysis.*

2- تحليل الفرد Individual Analysis.**

3- عملية مواءمة أو توفيقMatching ، ومضاهاة بين الفرد وما يناسبه من عمل على أساس نتائج الخطوتين السابقتين، حتى نختار الفرد أو نوجهه أو نؤهله أو ندربه لما يناسبه من عمل.

36 – فرج عبد القادر طه، نفس المرجع السابق، ص ص(100-101).

* يقصد **بتحليل العمل** تلك الدراسة العلمية التفصيلية التي تجرى على العمل-سواء كان عملا حركيا عضليا أم عقليا ذهنيا-، بهدف تحديد ووصف واجباته ومسؤولياته وظروفه وأدائه ومخاطره، وعلاقاته بالأعمال الأخرى ومتطلباته من خصائص في الشخص حتى ينجح فيه...الخ

ويقصد **بتحليل الفرد قياس وتقدير مختلف خصائصه (الفرد) سواء الجسمية أو العقلية أو المعرفية أو الانفعالية أو الشخصية، لتبين مدى صلاحية الفرد ومناسبته لعمل معين، لاختياره له أو توجيهه إليه أو تأهيله وتدريبه عليه...الخ.

خلاصة:

إن منظمات الأمس التي ستبقى اليوم وغدا، لا بد أن تسعى إلـــى تطوير وتوسيع أهدافها لتقابل الغد المجهــول، فهـــي إذن تتغيــر مـــن مؤسسات ذات أهداف واضحة، وذات صفة كمية ونشاط نمطـــي إلـــى مؤسسات ذات أهداف متجددة متنوعة ومترامية، لا تقتصر في نوعيتها على كم محدود، بل قد تتجاوزه إلى نواح ومتطلبات غير كمية صـــعبة القياس، وهذا هو التحدي الأخطر الذي تواجهه منظمـــات ومؤسســـات المال والأعمال في دول العالم الثالث، وهنا تتجلى إطلالة التدريب كآلية مستمرة للمواكبة والمواصلة ومواجهة التحديات.

الفصل الثاني: نظريات التعلم والتكوين

تمهيـــــد:

الإنسان حيوان قادر على التعلم، بهــذه العبــارة يحلــو لــبعض الفلاسفة أن يعرفوا الإنسان، ومع أن هذا التعريف لا يميز تمييزا قاطعا بين الإنسان وغيره، مما يقع في جنسه من الحيوانات الراقية، إلا أنــه يؤكد على الجوهرية في الحياة الإنسانية بل لعل التعلم هو الظاهرة التي تهب للإنسان إنسانيته، وتظل تلازمه منذ وجوده، ومما يعظم من قيمــة التعلم في حياة الإنسان أنه –الإنسان–دون غيره من الحيوانــات أقــل إعدادا بالفطرة لمواجهة طبيعة الحياة التي عليه أن يحياها بكل ما فيهــا من تعقيدات اجتماعية، الأمر الذي جعل التعلم موضــوعا كبيــرا مــن موضوعات علم النفس، واستغرق البحث فيه فترات حياة علماء بأكملها يجربون على كلب أو قط أو فأر...الخ، فما هو التعلم؟ وما شروطه وما نظرياته؟

أولا: تعريف التعلم

يشغل التعلم المكان الأهم في البرنامج المدرسي، بل لعل الــتعلم هو المسوغ الذي وجدت المدارس من أجله، فكما تتوجه جهود الوالدين في البيت إلى تعليم الطفل، تتوجه جهود المعلمين وغيرهم من العاملين في المدرسة كذلك لتعليمه، ومن هذا كان لزاما على المعلم أن يعــرف معنى عمله والهدف منه.

التعلم تغير ثابت نسبيا في السلوك، يحدث نتيجة الخبرة والممارسة، ويصدق هذا التعريف على تعلم الطفل لفظ كلمة "ماما" صدقه على تعلمه كتابة هذه الكلمة، وقراءتها في عمر السادسة، أو تعلمه اعقد المهارات في مستوى الجامعة، أو أخذه العبرة من حادثة رآها مصادفة في الشارع، فسلوك الإنسان يطرأ عليه تغير في كل من هذه الأحوال، ويصبح قادرا بفعل هذه الخبرة على قيام بفعل لم يكن قادرا على القيام به قبلها، ثم أن هذا التغير يدوم لفترة تقصر، أو تطول حسب طبيعة الفعل وأثره في نفس الفرد ومدى تكرره في حياته ومستوى ذكائه وحدة ذاكرته، أي أن التغير الذي يحدث، هو تغير نسبي أكثر من كونه تغيرا مطلقا، وعملية التغير هذه لا تكون إلا إذا وجد الإنسان في مواجهة موقف، يدعو لأن يسلك سلوكا مختلفا عن قبل ليتمكن من اجتياز هذا الموقف اجتيازا ناجحا.[37]

وليس من النافلة أن يقال بأن ليس كل تغير في السلوك تعلما، فثمة تغيرات تحدث نتيجة التعب مثلا، وتظهر على شكل تراخ في السلوك وتراجع في إنتاجيته، ولا يعود الفرد إلى سابق نشاطه إلا بعد تعويض لما فقده من عناصر تمده بالطاقة أو بعد أخذه قسطا من الراحة، ويقال مثل ذلك بالنسبة للمرض الذي يستجر تغييرات وقتية في السلوك كذلك، ثم أن هناك من التغييرات ما ينتج عن النضج وحده باعتباره يرجع إلى عوامل وقوى بيولوجية تودع في الكائن بفعل الوراثة ولا تؤثر في المواقف والعوامل الخارجية عليها تأثيرا ذا بال،

---

37 – أنس محمد قاسم، <u>**علم النفس التعلم**</u>، مركز الإسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2000، ص ص(13-14).

فالنضج بهذا المعنى هو تفتح بيولوجي آلي لقوى كامنــة تــتم بمــرور الزمن بمعزل عن البيئة، فالقدرة على النطق مثلا قدرة بيولوجية فطرية يعجز الطفل عن الإفصاح عنها، إلا إذا وصلت أعضاء الصوت لديــه وقدرته على استخدامها مستوى معين من النضج، أما الكلمــات التــي ينطق بها فإنه يكتسبها بالتعلم والتدريب والممارسة، ثم إن فاعلية الزر أو القص على سبيل المثال، لا يقوى عليها الطفــل إلا بعــد وصــول عضلات أصابعه ويديه حدا أدنى من النضج، وستفشــل كــل الجهــود لتدريبه عليها قبل تحقق هذا الشرط.[38]

ثانيا: مميزات التعلم

يمكن حصر مميزات التعلم بما يلي:

- التعلم نمو: مع أن النمو عملية كامنة، إلا أننا نستطيع أن نــدرك أن المتعلم بالنشاطات اليومية التي يمارسها ينمو عقليا وجسديا. ومــن هنا يقال بأن التعلم نمو من خلال الخبرة.
- التعلم تكيف: يساعد التعلم الفرد على التكيف مع المواقف الجديــدة التي تتطلب استجابات مناسبة، ولا يستطيع الفــرد أن يقــوم بتلــك الاستجابات إلا عن طريق الخبرات التي يتعلمها، وتتــرك آثارهــا على بنيته العقلية، وبالتالي على سلوكه.
- التعلم تنظيم للخبرة: ليس التعلم مجرد إضافة إلى المعرفة، أو مجرد اكتساب للحقائق والمهارات بالتمرين والتكرار، وإنما هــو إعــادة

---

38 – محمود سلمان العميان، **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، ط1، دار وائل للنشر، عمان، 2002، ص 140.

تنظيم للخبرة، فكل خبرة جديدة تلتحم مع غيرها من الخبرات السابقة المشابهة لها وتعدلها ليتكون منها جميعا قدرة أكمل ومهارة أكفأ.

- التعلم هدفي: التعلم ليس عملية عشوائية، إنما هو عملية تنظيم للنشاطات المدرسية تنظيما هادفا يستثير في الفرد الحاجة للتعلم ويثير فيه الدافع إليه.
- التعلم ذكي: التعلم الذي يتوجه نحو الذاكرة وحسب عملية عبثية لا يتحقق بها النمو، فالتعلم الحقيقي هو الذي يتمثل فيه المتعلم المعارف فيعزز لديه القدرة والمهارات العقلية على تطبيقها والاستعانة بها في تحليل المواقف الجديدة وتقييمها.
- التعلم نشاط ذاتي: يحقق التعلم إذا كان يتم اعتمادا على عمل المتعلم ونشاطه بالدرجة الأولى، والتعلم الذي يضع المتعلم في موقف المستقبل السلبي ويضع المعلم في موقف المرسل النشط، لا يراعي الأسس النفسية للتعلم والأساليب الحديثة في التعليم.
- التعلم فردي واجتماعي معا: ليس التعلم نشاطا فرديا وحسب، فالمتعلم يعيش مع غيره، ويتأثر بهم ويؤثر فيهم، فيتعلم منهم أفكارا ومشاعر جديدة.
- التعلم حصيلة للبيئة: تلعب البيئة دورا هاما في نمو الفرد وتطوره، الأمر الذي يدعو لأن تكون البيئة المادية نظيفة وصحية وغنية في إمكانياتها التربوية.

➢ التعلم يؤثر على سلوك المتعلم: كل خبرة يتعلمها الفرد تؤدي إلى إحداث تأثير في بنيته العقلية فيتغير سلوكه نتيجة لذلك. والتعلم هو في نهاية التحليل عملية إحداث تغيرات إيجابية في المتعلم. [39]

ثالثا: عناصر وشروط التعلم

يمكن تلخيص عناصر التعلم المدرسي بما يلي:

- من المتعلم؟ ويراعى في ذلك عمر الطالب وقدراته واتجاهاته.
- من يعلّم؟ يترتب على المعلم أن يعرض نماذج جديدة لعملية التعليم والتعلم.
- لماذا نعلم؟ من أجل تغيير أو تعديل السلوك (ويتعلق بشمولية الأهداف عقليا وحركيا)
- ماذا نعلم؟ المعارف والمهارات والاتجاهات.
- كيف نعلم؟ أي بتنويع أساليب التعليم ووسائله.
- متى نعلم؟ ويتعلق ذلك بدافعية المتعلم.
- أين نعلم؟ يتم التعليم داخل غرفة الصف وخارجها في البيئة الواسعة.

وعلى هذا يمكن تحديد الشروط التي يتم بها التعلم، والتي ينبغي أن يراعى توافرها في البيئة التعليمية بأنها:

---

39 – راضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، ط3، دار الشروق، عمان، 2003، ص ص(389-390)

أ-مواجهة موقف خارجي يطرح مشكلة لا تحـل بمعـارف الفـرد السابقة.

ب-وجود دافع يثير الفرد لحل ما هو مطروح أمامه من مشـكلات، فدوافع التعلم في المدرسة برأي سكنر تتضمن إثارة وتركيز وإدامة وتوجيه سلوك مرغوب.

ج-توافر مستوى معين من النضج ييسر للإنسان اسـتخدام عقلـه، وأعضائه في اكتساب ما ينبغي تعلمـه لاجتيـاز الموقـف وحـل المشكلة، وإن أية جهود تبذل لتعلم قدرة أو فكـرة تظـل معرضـة للفشل ما لم يكن ثمة نضج بيولوجي يهيئ للفرد إمكان تعلمها، هـل بالإمكان مثلا، تعليم الطفل في شهره الأول النطق أو إفهامه نظرية علمية في سنته الثانية؟[40]

رابعا: نظريات التعلم

كثرت نظريات التعلم وتعددت تفسيراته، ويمكن القول بأن هـذه النظرية تقع في صنفين، الأول نظريات تـرى أن المنبهـات تـرتبط ارتباطا عصبيا بشكل أو بآخر بالاستجابات، وسنعرض في هذا الصنف لنظرية الإشراط الكلاسيكي، ونظرية الإشراط المجدي، أمـا الصـنف الثاني فيرى أن التعلم يتم على مستوى معرفي قوامه الفهـم، والتنظـيم وإدراك العلاقات بين عناصر المواقف العلمية، وسـنعرض فـي هـذا الصنف نظرية الاستبصار والتعلم بالملاحظة.

---

40 - عبد الرحمن الوافي، **المختصر في مبادئ علن النفس**، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص116.

الصنف الأول: النظريات الترابطية

1-نظرية الإشراط الكلاسيكي (التعلم الشرطي):

تعزى هذه النظرية للعـــالم الفيزيولـــوجي الروســـي **بـــافلوف** **Pavlov** الذي بدأ حياته المهنية دارسا لوظيفة الغـــدد اللعابيـــة فـــي الهضم، وحصل على جائزة نوبل في عام 1904 على أعماله في هـــذا المجال، وقد جرى في دراسته على منهج قوامه دراسة كميـــة اللعـــاب الذي تفرزه الغدد اللعابية والعصارات الهضمية التي تفرزها المعدة عند تقديم الطعام لكلب مثبت في وضع مخبري، ذلك أن الكلب كـــان يبـــدأ بإفراز اللعاب عندما كان الطعام يصل إلى فمه، أي أن سيلان اللعـــاب منعكس طبيعي، أو أنه استجابة آلية تحث للمساعدة على القيام بعمليـــة فيزيولوجية طبيعية هي عملية الهضم، وعلى هذا فالطعام منبه طبيعـــي (م ط) وسيلان اللعاب استجابة طبيعية (س ط) كذلك أن الأمر هذا يشبه الإغماض السريع للجفن، وهي استجابة طبيعية (س ط) عنـــدما تـــنفخ نفخة هواء (م هـــ) فجأة على العين، أو تحريك الساق بأجمعه (س ط) عندما يهوي أحد بمطرقة (م ط) على الركبة، والأمر نفسه ينسجم على جميع المنعكسات أو الاستجابة الطبيعيـــة إذ هـــي جميعهـــا محكومـــة بالمعادلة التالية:

م ط ——————← س ط

إلا أن بافلوف انتهى إلى ملاحظة فذة نجت به نحو علم النفس وجعلـــت منه واحدا من علمائه الكبار، قوامها أن الكلب أخذ-فيما بعـــد- يفـــرز اللعاب قبل أن يصل الطعام إلى فمه، فقام برصد هذه الظاهرة ووصـــل

إلى استنتاج بأن مجرد رؤية الكلب للطعام كانت كافية لجعـل اللعـاب يقطر في دورق التجريب، وبمزيد من الملاحظة وقف بـافلوف علـى حقيقة سيلان اللعاب عند سماع الكلب لوقع خطا الخادم الـذي يحمـل الطعام قبل رؤيته له، فذهب إلى تفسير هذه الظاهرة بأن الكلب قد أقـام عن غير قصد ارتباطا بين منبه كان يعد سابقا محايدا كرؤية الطعام أو سماع وقع الأقدام – حيث ليس لأي من هذين العاملين أية علاقة طبيعية بعملية الهضم– وبين وجود الطعام في فمه، وقد دعا هذا الـنمط مـن الاستجابة التعليمية بـالمنعكس الشـرطي Conditioned reflex **لأن ظهور هذا المنعكس مشروط بوجود منبه طبيعي يرتبط به (الطعـام)**، وقد ظل هذا الحقل من التعلم محور أعمال بافلوف حتـى وفاتـه فـي 1936.[41]

وقد استطاع بافلوف بتنويع تجاربه أن يحصل علـى الاسـتجابة نفسها(سيلان اللعاب) نتيجة سماع الكلب لصوت الملاعق، أو صـوت جرس أو رؤية النور يضاء في غرفة التجريب عندما كانت تترافق هذه العملية بتقديم الطعام، فالكلب في الأحوال الطبيعيـة يمكـن أن يسـمع صوت الجرس، أو وقع الخطى أو غير ذلك من العوامل البيئية دون أن يكون لأي منها تأثير على الغدة اللعابية، أي أن صوت الجرس أو وقع الخطى أو إشعال النور هي في الأصل منبهات محايدة(م م) ولكن ما إن يأخذ المجرب يقرن أيا من هذه المنبهات بتقديم الطعام ويكرر ذلك عددا من المرات قد يصل إلى مئة مرة حتى يأخذ الكلب يسـتجيب بسـيلان اللعاب حتى وإن لم يعد المنبه يقترن بتقديم الطعام، وعلى هذا فصـوت

41 – عبد الرحمن الوافي، نفس المرجع السابق، ص ص (119–120).

الجرس الذي كان منبها محايدا قد غدا منبها شرطيا (م ش) وأصبح سيلان اللعاب استجابة شرطية (س ش) ويمكن التعبير عن هذه العلاقة بالصيغة التالية:

أ-صوت الجرس (منبه محايد) ←——— لا استجابة

ب-صوت الجرس (م ش) + تقديم الطعام (م ط) ←——— سيلان اللعاب (س ط)

ج-صوت الجرس (م ش) ←——— سيلان اللعاب (س ش).[42]

وقد حاول بافلوف أن يحصر خصائص الاستجابة الشرطية فرأى أنها:

1- استجابة مكتسبة لا أثر للوراثة فيها.

2- قابلة للتعديل بخلاف الاستجابة الانعكاسية الطبيعية التي تتصف بالجمود والاستقرار على واحدة، فسيلان اللعاب عند سماع صوت الجرس مثلا أقل منه عند الأكل الفعلي وتختلف كميته من موقف لآخر بل أنه قد يظهر أحيانا، وقد لا يظهر أحيانا أخرى كاستجابة للمنبه الشرطي نفسه.

3- قد تظهر في أي مجال سلوكي، وعلى أي مستوى فكري أو انفعالي، ومن مثل ذلك الطفل الذي أخذ يبكي كلما رأى جروا ذا فراء أبيض اعتاد أن يلاعبه، بعد أن أطلق الباحث ذات مرة صوتا شديدا عندما حاول الطفل الاقتراب منه لملاعبته كالعادة، ثم أخذ يبكي بعدئذ

---

42 - راضي الوقفي، نفس المرجع السابق، ص ص(392-394).

كلما رأى أي حيوان ذا فراء أبيض، وبالتالي الخوف من مجرد رؤية أي فراء أبيض وحسب.

4- يجب أن تقترن زمنيا باستجابة طبيعية وأن يكون الفاصل الزمني بين المثير الطبيعي والمثير الشرطي ضمن حدود معينة لم تكن في تجارب بافلوف على نصف دقيقة، والاقتران الزمني هو القانون الذي اعتبره بافلوف قانون التعلم المسؤول عن تكوين العلاقات الشرطية.

5- تتم بشكل عفوي أو غير شعوري لا أثر فيه للتذكر أو التفكير.

وقد بين بافلوف أن الإشراط لا يقف عند حد الاستجابة لمثير شرطي واحد يقترن بآخر طبيعي، فقد استطاع أن يحصل على الاستجابة غير الشرطية نفسها نتيجة اقتران مثير شرطي بآخر شرطي أيضا، فبعد أن أصبح الكلب يستجيب لصوت الجرس (م ش) أصبح يستجيب الاستجابة نفسها لإشعال النور في الغرفة قبل قرع الجرس وهذا ما يعرف **بالإشراط عالي الدرجة**، ويمكن بيان ذلك في الصيغة التالية:

الإشراط من

الدرجة الأولى: طعام ← لعاب

الإشراط عالي الدرجة:
- جرس ← لعاب
- الدرجة الثانية: جرس ← لعاب
- ضوء ← لعاب
- الدرجة الثالثة: ضوء ← لعاب
- لمسة أنف ← لعاب

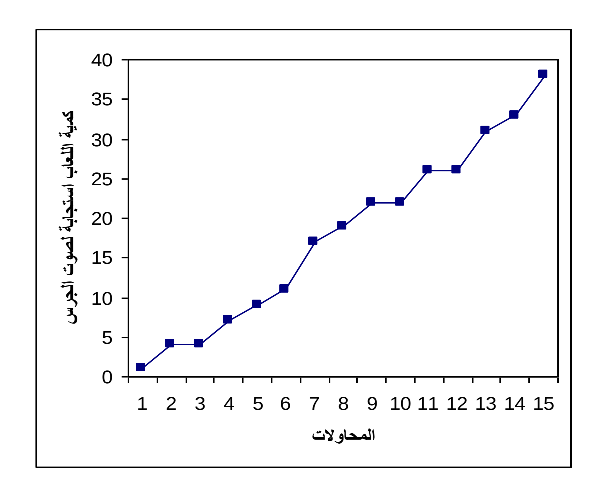
ومن هنا يبدو المنبه الشرطي الأول أخذ يقوم بدور منبه طبيعي يصلح لأن يرتبط به منبه شرطي آخر، ومما ينبغي ذكره أن بافلوف لم يستطع أن يحصل من الكلب إلا على إشراط من الدرجة الثانية، وعزا ذلك إلى القدرة الفطرية للجهاز العصبي لهذا الحيوان من حيث محدودية قدرته على إقامة الارتباطات بين المنبهات، ولكنه اعتقد أن الكائنات الإنسانية يمكن أن تقيم ارتباطات أكثر من غيرها من الكائنات الحيوانية الأخرى بسبب تطوره أجهزتها العصبية، فضلا عن أفراد النوع نفسه يختلفون فيما بينهم في قدرتهم على إقامة الارتباطات بين المنبهات.

قوانين الإشراط الكلاسيكي

وضع بافلوف عدة قوانين ومبادئ لتفسير ما إذا تم تعلم الاستجابة، وكيفية تعلمها حسب النظرية التي استمدها من تجاربه تلك، وأهم العوامل في حدوث التعلم تتناول زمن تقديم المنبه وإمكانية التنبؤ به وقوة الإشارة التي تتلق بتقديمه ومستوى الانتباه.

<u>قانون الاكتساب Acquisition</u>: لا يكون المنبه المحايد منبها شرطيا إلا إذا اقترن بمنبه طبيعي على أن يقدما معا، وهو ما يعرف **بالإشراط التلقائي** أو يسبق تقديم المنبه لشرطي تقديم منبه طبيعي بفاصل زمني محدود قد لا يتجاوز في كثير من الأحيان بالنسبة لكثير من الأنواع نصف ثانية، وهو ما يعرف **بالإشراط القبلي**، لأن ذلك يقوي الارتباط بين المنبه الشرطي والاستجابة الشرطية ويسهّل على الدماغ مهمته الربطية، وأكثر ما يسهّل على الدماغ هذه المهمة الربطية ارتباط المنبه الطبيعي (الطعام) بمنبه يتصل به اتصالا طبيعيا، ليكون منبها شرطيا كرائحة الطعام، ويؤدي الإشراط القبلي وظيفة تكيفيه للكائن، فرائحة

الطعام تهيئ لسيلان اللعاب الذي يسهّل البلع، وسماع زئير الأسد بالنسبة للدب في الغابة نذير فناء يستجيب له الدب استجابة تكيفه بالهرب. وبعد أن يتم الإشراط أي بعد حدوث لاستجابة (س ش) يقال بأن الاكتساب قد تم، وعلى هذا فإن عملية الاكتساب هي **عملية تقوية للارتباط بين المنبه والاستجابة**، ومع أن الاكتساب (أو التعلم) يقتضي في الغالب تكرار المحاولات الربط بين المنبهين تكرارا قد يصل إلى المائة كما أشرنا، إلا أنه قد يحدث من المرة الأولى وذلك حين تقترن عملية الربط بانفعال قوي، فالطفل الذي وثب عليه القط ذات مرة ما ينفك يخشى القطط.



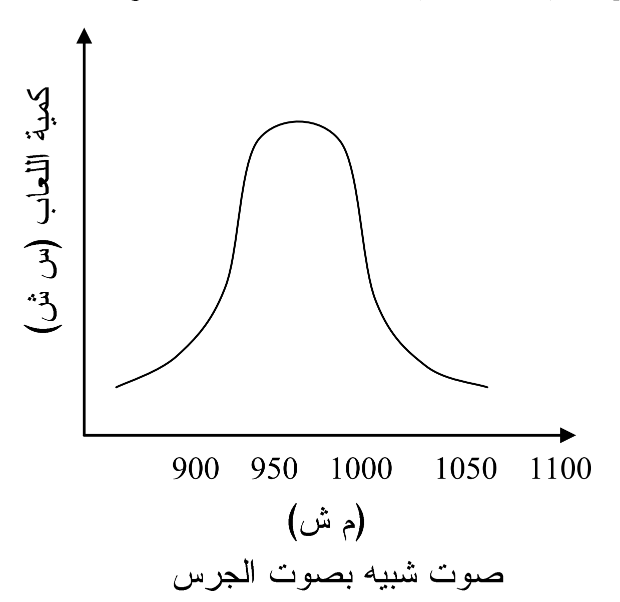
شكل رقم 01 يوضح:

قانون الاكتساب

لاحظ أن الاستجابة الشرطية تتزايد بتزايد محاولات ظهور المنبه الشرطي مرتبطا مع المنبه الطبيعي

<u>قانون التعميم Generalization</u>: ما أن يتم اكتساب الاستجابة الشرطية لمنبه شرطي ما حتى تعمم هذه الاستجابة على المنبهات المماثلة، أو المشابهة فتعطى هذه المنبهات نفس الاستجابة، فقد تعلم الكلب أن يستجيب لدقة ساعات مختلفة الشدة، وبعد أن اكتسب الاستجابة

لإشعال النور في الغرفة عمم الاستجابة على أنواع أخرى من الضــوء أكثر شدة أو خفوتا. وكلما مالت المنبهات للتماثــل ســهلت الاســتجابة ومالت إلى التماثل، وعلى هذا فالمقصود بالتعميم هو أن تعلم الاستجابة لمنبه مــــا يمكن أن يعمم على كل المنبهات المشابهة للمنبه الشــرطي الأول، وللتعميم فوائد تكيفية فهو هام لبقاء الكــائن، فالشــخص الــذي يشرب حليبا فاسدا برائحة مستكرهة، ويعاني آلاما في معدته جراء ذلك قد يتجنب مشتقات الألبان جميعا عندما ينبعث منها مثل هذه الرائحة.



شكل رقم 02 يوضح:

قـــــانون التعميم

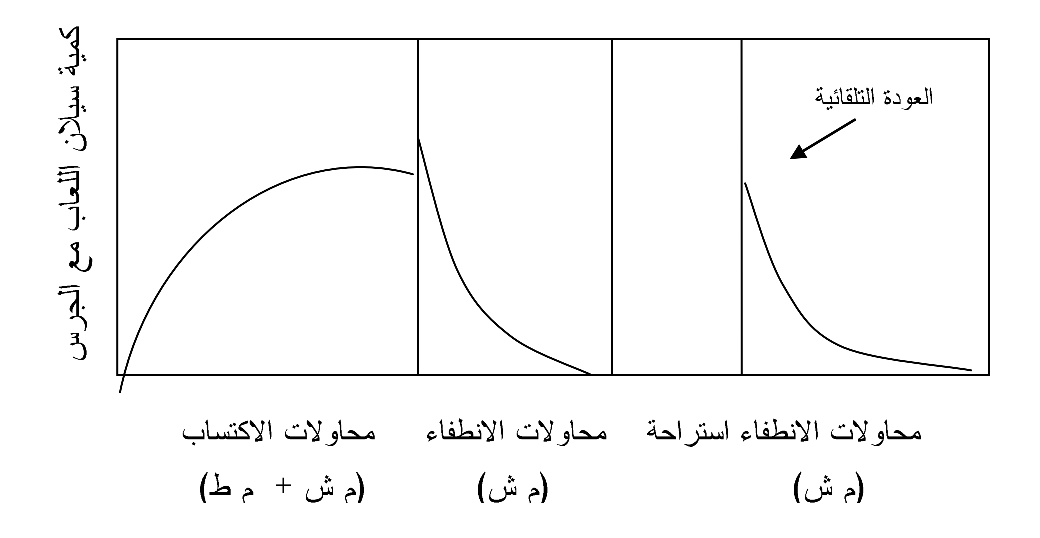
تتعاظم قوة الاستجابة الشرطية (س ش) مع المنبه الشرطي (م ش)، ولكن الاستجابة يمكن أن تظهر عند تقديم منبه يشبه (م ش)، يمثل هذا الرسم البياني صوت مطرقة يشبه صوت الجرس بقوة 1000 هرتز، لاحظ بأن الاستجابة تعمم بشكل جيد لمنبهات قوتها تتراوح بين 990-1010 هرتز وتضعف كلما قل التشابه مع (م ش)

<u>**قانون التمييز Discrimination**</u> : قدم بافلوف مثلا على كيفية تعلــم الكلب الاستجابة لمنبه واحد دون غيره من المنبهات التــي يمكــن أن تختلط به، فقد درب الكلب على الاستجابة الشرطية لنغمــة ذات تــردد

معين، ثم أخذ يقدم لم منبهات ذات تردد مختلف عن النغمـــة الأولـــى، وكما كان متوقعا حدث التعميم حيث كانت جميع الأنغام تصاحب بإفراز كميات مختلفة من اللعاب، ثم عقّد التجربة فقدم سلسلة جديدة من الأنغام كان يقدم معها أحيانا النغمة الشرطية كانت هذه النغمة تقرن دون غيرها بتقديم الطعام، فوصل الكلب إلى وضع لم يكن يستجيب فيه إلا للنغمـــة الشرطية، ولم يعد يستجيب لغيرها مما يختلف عنها ترددا، بمعنـــى أن الكلب قد تعلم تمييز المنبه الشرطي عن غيره مما يمكن أن يختلط به أم يشبهه.

قانون الانطفـــاء Extintion: إذا استمر المجرب بقرع الجرس بعد أن أصبح الجرس منبها شرطيا دون أن يقدم الطعام يفقد الجرس خاصـــية كونه منبها شرطيا ولا يعود يدر استجابة ويتوقف الكلب عـــن ســـيلان اللعاب في نهاية الأمر. ويعرف التراجع في قوة الارتباط بـــين المنبـــه الشرطي والاستجابة الشرطية الناتج عن عدم تعزيز الاستجابة بالانطفاء أو الإمحاء، غير أن الحصول على نفس الاستجابة لنفس المنبه تصـــبح أكثر سهولة من ذي قبل، وتعـــرف هـــذه الحالـــة **بإعـــادة الاشـــراط Reconditioning** ومن ذلك مثلا أن من كان يجيد قواعـــد لعبـــة معينة وتركها مدة طويلة يمكن أن يستعيد مهاراته فيها بعد فترة تدريب وخبرة.[43]

43 – عبد الرحمن الوافي، نفس المرجع السابق، ص ص(128–129).



شكل رقم03 يوضح: حدوث الاكتساب والانطفاء والعودة التلقائية

يلاحظ حدوث العودة التلقائية للاستجابة للمنبه الشرطي وحده بعد فترة من الزمن لم يعزز فيها ذلك المنبه وانطفأت فيها الاستجابة له، ولكن هذه الاستجابة تكون أضعف منها في مرحلة الاكتساب عندما كان المنبه الشرطى يقدم فيها مصحوبا بالمنبه الطبيعى

قانون العودة التلقائية Spontaneous recovery: يحدث أحيانا بعد حدوث انطفاء الاستجابة لأحد المنبهات الشرطية أن يستجيب لذلك المنبه، بعد يوم أو يومين من عدم تقديمه له، فعند انطفاء الاستجابة لصوت الجرس الذي يقرع كالسابق، استجاب له عند سماعه يقرع ذات مرة بعد انقطاعه، إلا أن انطفاء الاستجابة بعد العودة التلقائية أسرع من انطفائها أول مرة.

<u>قانون الكف Inhibition</u>: يستعان بهذه الظاهرة في تفسير الانطفاء والعودة التلقائية للاستجابة. فقد يذهب الظن إلى تفسير الانطفاء بكونه مجرد عدم تذكر للاستجابة، ولكن ظاهرة العودة التلقائية تحول دون هذا التفسير، وإلا فكيف نفسر العودة التلقائية إذا تم نسيان الاستجابة، ويبدو على الغالب أن شكلا ما من أشكال كف الاستجابة، يحدث عند حدوث الانطفاء، إذ يتعلم الحيوان شيئا جيدا هو ألا يستجيب للمنبه الشرطي الذي لا يقترن بالنسبة للمنبه الطبيعي؟، أي أنه يتوقف أو يكف عن الاستجابة لهذا المنبه الشرطي، وهذه العملية من الكف معرضة هي كذلك مع الزمن للانطفاء وعندما ينقضي زمن مناسب تنطفئ عملية الكف، فيعود الكلب إلى الاستجابة الشرطية عودة تلقائية.

<u>قانون قوة المنبه</u>: يكون تعلم الاستجابة الشرطية أسرع إذا كان المنبه الطبيعي قويا، وهكذا فإن إشارة المنبئة بصدمة قوية أسرع ارتباطا بالمنبه الطبيعي من صدمة خفيفة، ولهذه الحالة قيمة تكيفية من حيث أن من المهم لنا أن نستعد للأمور الرئيسية، أو التي تترك آثارا قوية أكثر من تلك التي لا تترك إلا آثارا بسيطة. [44]

قيمة الإشراط الكلاسيكي في التعلم:

ظل بافلوف يصر بنتيجة دراساته على الأنواع المختلفة من العادات الناتجة عن التدريب والتربية والتهذيب، ليست إلا سلاسل طويلة من الأفعال المنعكسة الشرطية، غير أن هذا القول كما يراه علماء النفس حاليا مبالغ فيه، وتميل غالبيتهم إلى الاعتقاد بإمكان استخدام مبادئ

---

44 – راضي الوقفي، نفس المرجع السابق، ص ص(398-399).

الإشراط الكلاسيكي وتطبيقيه في مواقف متنوعة، تتناول الفعاليـــات أو التعلم عن أفراد أو جماعات أو حوادث، حيث يتم هــذا الــتعلم بفعــل ارتباط هذه الأمور بمواقف إيجابية أو سلبية.

2-الإشراط المجدي:

بالرغم من تفاؤل بافلوف البادي على أقواله في أنه قد وصل إلى نظرية شاملة مانعة للتعلم، فقد ظهر أن اكتشافاته لم تكن كافية لتفســير جميع جوانب التعلم، ففي الإشراط الكلاسيكي يقدَم المنبه المحايد والمنبه الطبيعي في وقت يمكّن الكائن من الــربط بينهمــا، ويعرضــان قبــل الاستجابة الشرطية أو في أثنائها، ولكن الناس يتعلمون أيضا الربط بين الاستجابات والمنبهات التي تعقبها، أي بين السلوك ونتائجــه، فالطفــل مثلا يتعلم أن يقول من " فضلك " لكي يحصل على قطعــة الحلــوى، ويتعلم من يعاني من الصداع أن يأخذ حبة علاج لكي يتخلص من الألم، ويتعلم الكلب في سيرك أن يرفع يده للمصافحة ليحصل فيما بعد علــى قطعة من اللحم.

أ-ثرونديك وقانون الأثر:

مع بدايات هذا القرن أيان كان بافلوف مشغولا بدراســاته علــى كلابه الروسية، كان عالم نفس آخر مشغولا بإجراء تجارب على قطط أمريكية هو العالم **ثرونديك Thorndike**، حيث كان يحبس قطا جائعا في قفص تجارب، يفتح بابه بتحريك رافعة حركة خاصة، وقد لاحظ أن القط كان يقوم بأنماط من السلوك العشوائي، من ركض وقفــز وقضــم وغير ذلك، مما لم يكن يؤدي إلى تحريره من القفص والوصــول إلــى

قطعة اللحم الموجودة خارجه على مرأى منه، ولكنه أخيرا يوفق في إحدى محاولاته لضرب الرافعة في الاتجاه الذي يفتح الباب، فيخرج ويصل إلى الطعام، ولاحظ ثورندايك أيضا أنه: مع تكرار التجربة كانت قدرة القط على فتح الباب تتزايد إلى أن وصل إلى مستوى أصبح فيه يفتح فيه الباب بعد زمن يسير من وضعه فيه، وقد أصبح هذا الزمن أقصر بكثير من الزمن الذي كان يستغرقه في المحاولات الأولى، ثم أن هذا الزمن الذي كان يتناقص تدريجيا وصل إلى حد تثبت عنده، ولم يعد القط قادرا على فتح الباب بأقل منه، ولما كان تحريك الرافعة حركة معينة يعد أداة أو وسيلة لفتح باب القفص وبالتالي الوصول إلى الطعام، فقد أطلق ثورندايك على هذا النوع من الإشراط **بالإشراط الأدائي Instrumental conditioning**، لأن الارتباط الذي يقوم به المنبه والاستجابة يتقوى إذا كانت أداة أو وسيلة للوصول إلى الإثابة، أما سكنر فقد دعاه **الإشراط المجدي**، لأن جدوى الاستجابة أو النتيجة التي يحصل عليها الكائن من تلك الاستجابة تعزز ظهور الاستجابة نفسها، أو **الإشراط الإجرائي Operational conditioing** نسبة إلى الإجراءات أو الأعمال التي يجب أن يقوم بها الكائن للوصول إلى الإثابة.[45]

ب-قانون الأثر:

خلص ثورندايك من تجاربه تلك إلى نظرية خاصة بالتعلم، تعرف بنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، مؤداها أن القط كان في كل تجربة يقوم باستجابة خاطئة وأخرى صائبة لفتح القفص، وأنه كان يحذف

45 – عبد الرحمن الوافي، نفس المرجع السابق، ص 127.

الاستجابات الخاطئة مع تكرار المحاولة أو التجـارب، ويبقـى علـى الصائبة منها، وهذا هو السبب في النقص التدريجي للزمن الذي كـان يستغرقه في الخروج من القفص، وقد علل ثورندايك إبقاء القـط علـى الاستجابات الصائبة بارتباطات (تحدث بين المنبه والاستجابة، أي نتيجة فتح الباب والوصول إلى الطعام الذي يعـد مكافـأة) وعلـل حـذف الاستجابات الخاطئة بمعاقبتها، أي بعدم قـدرتها علـى فـتح البـاب والحصول على المكافأة.

وقد صاغ ثورندايك عدة قوانين منها قانون الأثر الذي يقرر بأن مكافأة السلوك، تؤدي إلى زيادة احتمال حدوث السلوك نفسه، اسـتجابة للمنبه نفسه أو لما يشبهه من المنبهات، وأن معاقبة السلوك تؤدي إلـى إضعاف الارتباط بين المنبه والاستجابة وتبديده. ومن الواضـح مـن التجربة السابقة أن القفص هو المنبه وتحريك الرافعة لفتح البـاب هـو الاستجابة، وما أن تؤدي الاستجابات إلى فتح الباب حتى تكافأ بالطعـام وهذا يؤدي إلى تثبيت الارتباط بين المنبه والاستجابة تدريجيا.

وقد عدل ثورندايك فيما بعد عن فكرة معاقبة السلوك، تؤدي إلى إضعاف الارتباط بين المنبه والاستجابة، إذا وضُح له أن معاقبة السلوك تؤدي إلى نتائج غير أكيدة، فقد تؤدي الارتباطات أحيانا بـين المنبـه والاستجابة وقد تضعفها، ألا ترى مثلا أن العقاب أحايين يـؤدي إلـى نتائج إيجابية في التعلم، كما هو الحال تماما بالنسبة للثواب، وأنه يمكن أن يؤدي في أحايين أخرى إلى حدوث روابط غير مطلوبـة، فـالمعلم الذي يعاقب الطالب بزيادة واجباته الدراسية، يجعله يربط بين وجـوده في المدرسة، وتعرضه لهذا العقاب فيصبح كارها لوجوده فيها، ولهـذا

فإن الوالدين والمعلمين يحسنون صنعا عندما يعــاقبون أو يثيبــون أن يطرحوا على أنفسهم السؤال: ما السلوك الذي أشجعه أو أثبطــه بهــذا العمل، وما الروابط التي أقويها أو أضعفها بهذا العمل؟ فقد نصل بمثل هذه الأمور إلى أطفال أسعد حالا.

ولم يكن قانون الأثر هو القانون الوحيــد الــذي توصــل إليــه ثرونديك، فقد وضع جانبه **قانون التهيؤ** الذي عنى بــه أن يكــون المتعلم متهيئا لكي يتمكن من التعلم والحصول على الرضا والإشــباع، وأن هذه الحالة من التهيؤ لا تأتي آليا من النضج وحده، وإنما تشــارك البيئة في خلقها، ورتب هذا القانون على المعلم ضرورة تهيئــة عقــول الطلاب لاستقبال المعارف والمهارات الجديدة التي ســيقوم بتعلــيمهم إياها، ووضع ثرونديك كذلك **قانون الممارسة والتمرين** الذي يقضــي بأن تكرار القيام بالفعل يجعله أكثر رسوخا، فالتكرار يقوي الارتباطات التي تحصل بين المنبه و الاستجابة، بخلاف ذلك فإن الاستجابة تميــل إلى التلاشي إذا لم تتكرر وتستعمل لمدة طويلة.[46]

آراء سكنر:

ينسب قانون الأثر التعلم لتعزيز الارتباطات الداخلية التي تقــوم بين المنبه والاستجابة، والنسيان لعملية إضعاف هذه الارتباطات، إلا أن سكنر داعية السلوكية الجديدة أخذ يتحدى اعتقاد ثرونديك هذا، إذ اعتبر أن تعزيز الاستجابة، أو عدمه يؤثر على السلوك مباشرة، منكرا بــذلك فكرة الارتباطات الداخلية بين المنبه والاستجابة، منسجما في ذلك مــع

---

46 – راضي الوقفي، نفس المرجع السابق، ص ص (404–405).

الآراء السلوكية التي لا تأبه بالعمليات الداخلية أو العمليات العقلية التي تتوسط بين المنبه والاستجابة، فالموقف المثير بحد ذاته برأي سكنر لا يستجير الاستجابة وإنما تتأثر احتمالات ظهورها أو نسـب ظهورهـا بالمكافأة أو العقوبة، وقد وصل إلى هذا الاعتقاد بنتيجة التجارب الكثيرة التي أجراها على حيوانات مخبرية، كان أبرزها الحمام، وأبسـط هـذه التجارب تتلخص في وضع الحمامة جائعة في قفص مصـمم تصـميما خاصا، وعليها لكي تحصل على طعامها أن تنثر مفتاحـا معينـا فـي فتعطي آليا كل نقرة طعاما لبضعة ثوان، وعلى هذا فالمكافأة هنا تتجـه مباشرة نحو النقرة على المفتاح وتزيد من احتمال حدوث هذا السـلوك الذي يتم لا لوجود منبه خارجي وإنما لأنه يرتبط بعائد مثاب أو بنتيجة مجدية.

فالمنبه من وجهة نظر سكنر لا يستجير الاستجابة آليـا، ولكنـه يؤثر عليها من حيث أنه يساعد على **تمييز الظروف** التي يحدث فيهـا تعزيز الاستجابة، ولمزيد من الإيضاح لنفترض أن الصندوق يحتـوي على مفتاح شفاف يمكن إنارته، وبهذا يمكن أن يتوافر هذا الظـرف إذا نقرت الحمامة عند إضاءة المفتاح تقدم حبة من القمح أي أن الضوء يعد في هذه الحالة منبها مميزا لتعزيز إيجابي أي الحصول على حبة القمح، وإذا حدث النقر والمفتاح غير مضاء فإن الحمام لا يتبع النقـر، أي أن عدم إضاءة المفتاح يعتبر منبها مميزا لحالة من عدم التعزيـز، وبعـد بضعة ساعات من تكرار التجربة أي تقديم الطعام عند النقر والمفتـاح مضاء وعدم تقديمه والمفتاح غير مضاء تصبح إضاءة النور في المفتاح منبها، يؤشر للطائر بمباشرة النقر حيث سيكون ثمة تعزيـز إيجـابي،

ويؤشر إطفاء النور إلى ظرف يتميز باللاتعزيز أي أن أية كمية من النقر لا تعزز بالطعام، وعلى هذا فاستجابات الحمامة بالنقر تعزز في فترات التنبيه المعزز وتخمد(تنطفئ) عندما يكون الضوء مغلقا، ولكن هذا لا يعني أن الضوء المنبه يستجير النقر آليا ويدعو له، إنه فقط يشير إلى ظرف التعزيز، ويعتمد حدوث النقر أو عدم حدوثه كليا على الطائر، وما يلاحظ هو أن الطائر عن الإضاءة ينقر ولا يفعل ذلك عند إغلاق النور، ومع أن المنبه لا يستجير مباشرة الاستجابة إلا أنها تكون في العادة واقعة تحت ضغط منبه معين.

من كل هذا يمكن القول عموما بأن المنبه يكون منبها مميزا عندما يؤشر إلى أن استجابة معينة يمكن أن يعقبها التعزيز، كأن تُعزز الحمامة عندما تستجيب للون الأحمر مثلا بالنقر، ولكنها لا تعزز عندما تنقر لرؤية لون أخضر فتتعلم ألا تنقر غلا عند ظهور اللون الأحمر، حيث يصبح اللون الأحمر لونا مميزا للظرف الذي تحصل فيه على التعزيز، وعندها يتهيأ ظرف تكون فيه الاستجابة تحت سيطرة المنبه.[47]

---

47 – عبد الرحمن الوافي، نفس المرجع السابق، ص ص(129–130).

جدول رقم01: التعزيز والعقاب

المفهوم	الوصف	مثال أو تعليق
التعزيزالإيجابي	زيادة تكرار السلوك بإتباعه بتقديم المعزز الإيجابي وهو خبرة منبه مسر وإيجابي	كأن نقول "أحسنت" بعد أن يعمل الإنسان بجد لينجز عملا إنجازا ممتازا
التعزيز السلبي	زيادة تكرار السلوك بإتباعه بإزالة المعزز السلبي وهو خبرة أو منبه غير مسر	الضغط على الزر "صمت" في أداة التحكم بجهاز التلفزيون للتخلص من صوت مزعج في إعلان تجاري.
إشراط النجاة	يشرط الفرد لتقديم استجابة تنهي معززا سلبيا	يتعلم الطفل أن البكاء سيقصر من مدة بقائه في غرفته منفردا.
إشراط التجنب	يشرط الفرد لإعطائه استجابة يتجنب بها معززا سلبيا	تبطئ من سرعة سيارتك إلى حدود السرعة القانونية عندما تلاحظ وجود سيارة شرطة فتتجنب بذلك الاعتقال أو خفض الخوف من الاعتقال، وهو عصي على الزوال والإمحاء
العقاب	الإقلال من تكرار السلوك إما بتقديم منبه غير مسر أو إزالة منبه مسر	ضرب القطة عندما تخطف طعاما من على الطاولة. لا بد من أخذ

عدة احتياطات عند إيقاع العقوبة.		

3-بين الإشراطين الكلاسيكي والمجدي:

يمكن ملاحظة وجود عدة فوارق بين نوعي الإشراط، أولهما أن الاستجابة الشرطية الكلاسيكية(سيلان اللعاب) تنتزع من الحيوان انتزاعا بالمنبه غير الشرطي، بينما الاستجابة الشرطية المجدية، تتولد أو تنبعث من الحيوان وفقا لما يحصل عليه الحيوان من مكافأة أو عقوبة، أي أن الاستجابات الشرطية الكلاسيكية تنتزع بشكل غير إرادي، بينما الاستجابات الشرطية المجدية تتولد إراديا، وليس معنى ذلك عدم وجود دور للمنبه في الإشراط المجدي، فما أن تكافأ ضغطة القطة على الرافعة مثلا، حتى تدخل مجموعة من المنبهات الصورة، فالقفص وغرفة التجريب والوقت من النهار، ومشاعر الجوع كلها يمكن أن تكون منبهات تدعو إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة، ثم أن الاستجابة الشرطية الكلاسيكية تكون على الأغلب حركة عضلية، أو إفرازا غديا أي أنها استجابة محددة، بينما تكون في الإشراط المجدي أي استجابة من عدة استجابات تؤدي جميعها إلى النتيجة نفسها وهي فتح الباب، افترض مثلا أن الباب يفتح بضغطة على الدواسة، فإذا قام القط بتلك الضغطة بالجثوم بجسمه كله على الدواسة، أو بالوقوف عليها برجل واحدة أو بضربها برأسه أو غير ذلك فإن النتيجة تكون الوصول إلى المكافأة.

أما الاختلاف الثالث بين الاستجابتين فهو أن المكافأة أو التعزيز في الموقف المجدي، يعتمد على حدوث الاستجابة، أو على سلوك الحيوان وفاعليته، بينما التعزيز في الموقف الكلاسيكي مستقل عن سلوك الحيوان، فقد كان الخروج من القفص، وتناول الطعام، يعتمدان على ضرب القطة للرافعة، وهو سلوك لقط الكامل الحرية في اختياره، بينما سيلان لعاب الكلب المشروط بسماع نغمة، يعتمد على قرار المجرب في تقديم الطعام بعد سماع النغمة لا على أية استجابة يقوم بها الكلب.

جدول رقم 02: مقارنة بين الإشراط الكلاسيكي والإشراط المجدي[48]

	الإشراط الكلاسيكي	الإشراط المجدي
الاكتساب	ارتباط الحوادث، المنبه الشرطي يعطي استجابة طبيعية	ارتباط الاستجابة بنتيجة الفعل تعزيز أو عقوبة
الانطفاء	تتضاءل الاستجابة الشرطية عندما يتكرر تقديم المنبه الشرطي وحده دون معزز	تتضاءل الاستجابة عندما يتوقف تعزيزها
العمليات	يطور الفرد توقعات أن المنبه الشرطي يؤثر إلى وصول المنبه الطبيعي	يطور الفرد توقعات تفيد بأن الاستجابة سوف تعزز أو تعاقب، فضلا عن أنه يعبر عن تعلم كامن

48 – راضي الوقفي، نفس المرجع السابق، ص ص (414-415).

مواقف بيولوجية معززة	المواقف الطبيعية المقررة مسبقا تحدد المنبهات والاستجابات التي يسهل أن ترتبط فيما بينها	تتعلم العضوية بشكل أفضل السلوك المشابه لسلوكها الطبيعي، أما السلوك غير الطبيعي فيتراجع باتجاه السلوك الطبيعي

الصنف الثاني: نظريات التعلم المعرفي

1-نظرية الاستبصار (النظرية الجشطلتية):

يرجع أصحاب هذا الصنف التعلم إلى الفهم والتنظيم والاستبصار، أي أن حلّ مشكلة ما يقوم على الملاحظة وإدراك العلاقات، وهذا ما يسمى التعلم والاستبصار، ويشترط فيه أن تكون عناصر الموضوع جميعها واضحة ماثلة أمام المجال البصري، بحيث إذا كان للحيوان قدرة على الملاحظة وإدراك العلاقات تسنى له أن يحل المشكلة دون تخبط وعناء.

وعلى هذا الأساس، يقوم التعلم حسب أصحاب هذه النظرية على الفهم الكلي للموقف بأجمعه لا لأجزاء على حده، إذ أنه لا يتضح تعلم الحيوانات الدنيا، لأن ليس لها قدرة على الملاحظة والفهم كما أنه لا يظهر لدى ضعاف العقول، ذلك لأن الاستبصار يتوقف على مستوى الذكاء والسن والخبرة. [49]

49 - عبد الرحمن الوافي، نفس المرجع السابق، ص 124.

وقد أجرى أتباع هذه المدرسة تجارب عديدة، وكان من أبرزها تلك التي أجراها **كوهلر** على القردة العليا، حيث كان يأتي بأحد القردة العليا (الشمبانزي) وهو جائع فيضعه في حظيرة يتدلى من سقفها ثمرات الموز حيث أن الحيوان لا يستطيع الوصول إليها بذراعه أو بالوثب عليها، كما وضع عدة صناديق فارغة تقع في مجال إدراك الحيوان.

بدأ الحيوان بمجالات كثيرة الحصول على الموز لكنه لم ينجح وكاد يستسلم، وفجأة اندفع إلى أقرب صندوق ووضعه أسفل الموز ثم وثب عليه فلم يفلح، ثم فجأة اندفع إلى صندوق ثان فوضعه على الأول لكنه لم يفلح حتى إذا وضع صندوقا ثالثا ثم توصل إلى الموز ففرح بها، فلما أعيدت عليه التجربة في اليوم الثاني لم يلبث إلى ثوان قليلة وعدّل الصناديق وتحصل على الموز.

والاستبصار عند مدرسة الجشطلتية هو الإدراك أو الفهم الفجائي لما تنطوي عليه المشكلة من دلالة ومعنى بعد محاولة فاشلة تطول أو تقصر، فهو الإدراك الفجائي لما بين أجزاء الموقف الكلي من علاقة أساسية، أي أجزاء الموقف الكلي في تجارب القردة، الصناديق، الموز، وما تجدر الإشارة إليه هو أن عناصر الموقف إن لم تكن في مجال إدراك الحيوان لجأ إلى التخبط أو تعذر عليه حل المشكلة.

واستنادا إلى ما سبق ذكره، يكون التعلم أو الاستبصار عملية تنظيم وفهم كلي لموقف بأجمعه لا لأجزائه، وهذه نقطة هامة أساسية، تميز نظرية الجشطلت عن النظريات الترابطية التي ترى أن التعلم يتلخص في عقد روابط بين مثيرات واستجابات، وترى من جهة أخرى أن الاستبصار لا يمكن أن يقوم على التخبط الأعمى الخالي من

الملاحظة والتفكير والذكاء والابتكار... وهكـذا يكـون الـتعلم عنـد الجشطلتيين نوعا من التفكير والذكاء والابتكار، أو على حد قولهم نوعا من الاستبصار يحدث نتيجة فهم و إدراك لما بين أجزاء الموقف الكلي من علاقة أساسية تساعد على بروز الحل.[50]

2-نظرية التعلم بالملاحظة

انبرى فريق من العلماء بمنظري التعلم الاجتماعي، يتحدون على فكرة كون التعلم لا يحدث إلا بالعمل الناتج عن الإشراط الكلاسيكي، أو المجدي ولكنه يمكن أن يحدث بملاحظة ما يعمله الآخرون، أو السماع عما يعملونه، ويدعى التعلم الذي يحـدث بمراقبـة الآخـرين **الـتعلم بالملاحظة أو التعلم الاجتماعي**، وهو تعلم فعال وتكيفي فليس شرطا أن نتعلم أن الباب مغلق، أو أن النار تحرق بتجربتنا لها، ولكن يكفـي أن نرى آخر يحاول فتح الباب فلا يفلح أو آخر يعاني الألـم حرقـا مـن النار.[51]

يتأثر الأطفال عادة بالراشدين، وزملائهم بشكل خـاص الـذين يتصرفون كنماذج للسلوك المناسب في مواقف مختلفـة، وقـد شـرح **باندورا Bandura** نظريته التي دعاها نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي المعرفي بأن عرض في إحدى التجارب فيلما عن أطفال في روضـة، شاهدوا فيه راشدا ولعبة كبيرة منفوخة وقام الراشد بثقب اللعبـة فـي الأنف ورفسها وألقى بالأشياء عليها، وضربها على رأسـها بالمطرقـة وهو يردد بعض الكلمات، وكانت ثمة نهايات متعددة للفـيلم، منهـا أن

---

50 – أنس محمد قاسم، نفس المرجع السابق، ص ص(109-111).

51 – فاروق السيد عثمان، نفس المرجع السابق، ص 118.

أطفال إحدى المجموعات رأوا الرجل يلقب بطلا من رجل آخر ويقدم له حلوى وشرابا، ورأى الأطفال في مجموعة ثانية الرجل المعتدي يعنّف وينعت [انه شخص سيئ، ورأت مجموعة ثالثة نهاية محايدة تخلو مـــن العقوبة أو المكافأة. وبعد الانتهاء من ذلك سمح بأن يلعب كل طفل بلعبة فاستنتج الباحث منها: أن الأطفال في المجموعة الأولى، رأوا الرجـــل يكافأ على عدوانه قد عبروا تلقائيا عن أكثر مظاهر العدوانية في لعبهم، أما الأطفال في المجموعة الثانية الذين رأوا الرجل يعاقب فقد أظهـــروا عدوانية أقل، ولكنهم مع ذلك فقد تعلموا شيئا، حيث أنهم كوفئوا علـــى المشاهد العدوانية التي يمكن أن يقوموا بهـــا ولـــم يظهـــروا عدوانيـــة بمستوى عدوانية الأطفال الذين رأوا الرجل يكافأ، وقد سمى باندورا هذا النوع من الـــتعلم الإشـــراط بـــالعبرة Vicarious conditioning أو الإشراط بالملاحظة وهو نوع من التعلم بالملاحظة يتـــأثر الفـــرد فيـــه برؤية أو سماع ما ترتب على سلوك الغير ويتقوى بتعزيـــز البـــديل أو العقاب البديل أي ما طال الغير من الثواب أو العقاب.

وقد يحدث التعلم بالملاحظة دون أن يوجد تعزيـــز، أو عقـــاب بديل، ذلك إذ أن كثيرا من الأطفال في المجموعة الثالثة الذين شـــاهدوا نهاية محايدة قلدوا كثيرا من نماذج العدوان التي رأوها.

ويبدو أن التعلم بالمشاهدة مصدر قـــوي للتنبـــؤ الاجتمـــاعي، فالتجارب تظهر على سبيل المثال عـــزم الأطفـــال علـــى المســـاعدة، والتعاون بعد رؤيتهم عرضا دافئا وقويا لنموذج من أعمـــال المســـاعدة والتعاون، بالرغم من أن هذا السلوك قد زال بعد بضعة شـــهور، كمـــا

يجب الحذر من عرض مشاهد على الأطفال يكافأ فيها أناس على قيامهم بأفعال لا اجتماعية.[52]

اليأس المكتسب: يتعلم الأطفال أن البكـــاء يجلـــب الانتبـــاه، ويـــتعلم الراشدون ما الذي يجب أن يقوموا به لينجحوا فـــي العمـــل، فالنـــاس يتعلمون أن يتوقعوا، أن أفعالا معينة تنبئ بنتائج معينة، فإذا أعيق هـــذا التعلم يمكن أن تنشأ المشكلات، ومن بين هذه المشكلات اليأس المكتسب (المتعلم) وهي نزعة يكف فيها الكائن عن بذل أي جهد لضبط البيئـــة، والسيطرة عليها لاعتقاده أنه عاجز على أن يفعل شيئا، وأنه لا يتوقع أن يكون لسلوكه أي قيمة، وقد شوهدت هذه الظاهرة فـــي البدايـــة لـــدى الكلاب، حيث كان يعلم كلب التجريب أن يقفز عن حاجز ليجتنب صدمة كهربائية فماذا يحدث لو كانت تحدث تلك الصدمة للكلـــب، ولا مجـــال لديه لتجنبها أو النجاة منها؟ لقد لوحظ أنه لم يعد يبذل مجرد المحاولـــة لتجنبها وأصبح الوضع يتمثل في أن الكلب قد تعلم "إن الصدمة لا محالة حادثة ولا حيلة لدي حيالها".

وبالمثل يمكن أن يقال بأن خبرات الناس السابقة إذا كانت تـــؤدي إلى الاعتقاد بأن ليس بإمكانهم فعل شيء يغير من معاشهم، أو يمكـــنهم من السيطرة على مصيرهم، فإنهم بشكل عام يوقفون محاولاتهم لتحسين وضعهم، بل إنهم يميلون إلى السلبية في تحمل المواقف المؤلمة وتلقـــي العقوبة وينحون على أنفسهم باللائمة لنقصهم، وعـــدم قـــدرتهم علـــى التحمل لا إلى الظروف الخارجية القابلة عادة للتغيير، وكثيرا ما يكون

---

52 – صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000، ص ص(221–222).

اليأس المكتسب سببا للاكتئاب وغير ذلك من مشكلات التوتر النفسي. ولا شك بأن أحد أهداف العلاج المعرفي للاكتئاب، يكمن في مساعدة الناس على التعامل بكفاءة مع الحوادث السلبية بأمل أن يؤدي ذلك إلى إعادة تأسيس حسهم بالسيطرة على البيئة من حولهم لرفع روحهم المعنوية. [53]

---

53 – راضي الوقفي، نفس المرجع السابق، ص 422.

خلاصة:

انطلاقا من الاختلاف المطــروح بــين النظــرات الترابطيــة، ونظريات التعلم المعرفي، يتضح أنه ليس في علم النفس نظرية واحــدة أو رأيا واحدا يفسر مختلف أنواع التعلم، وعلى الرغم من هذا الاختلاف فإنه يمكننا الاستفادة من كل واحدة، ذلك لأن التعلم عملية شديدة التنوع، لأنها تتصل بكل تغير يطرأ على أفعالنا وأفكارنــا وحالاتنــا النفســية الشعورية واللاشعورية، كما أنها على درجات مختلفة من التعقيد، وعلى الرغم من الاختلاف المتواجد بين نظريات التعلم، إلا أنها تتفــق علـــى المبادئ الأساسية لحدوث التعلم وهي: لا تعلم دون دافع، لا تعلــم دون تدعيم، التعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم نفسه.

الفصل الثالث: أنواع وأنماط ومبادئ التكوين

تمهيد:

توجد العديد من طرق التكوين – التدريب–التي يمكن استخدامها في إكساب العاملين المعارف والمهارات، وأنماط السلوك الجديدة، ولكل طريقة من هذه الطرق مميزاتها وعيوبها وظروف استخدامها، وبصفة عامة يتوقف استخدام كل طريقة على عدد من الاعتبارات أهمها:

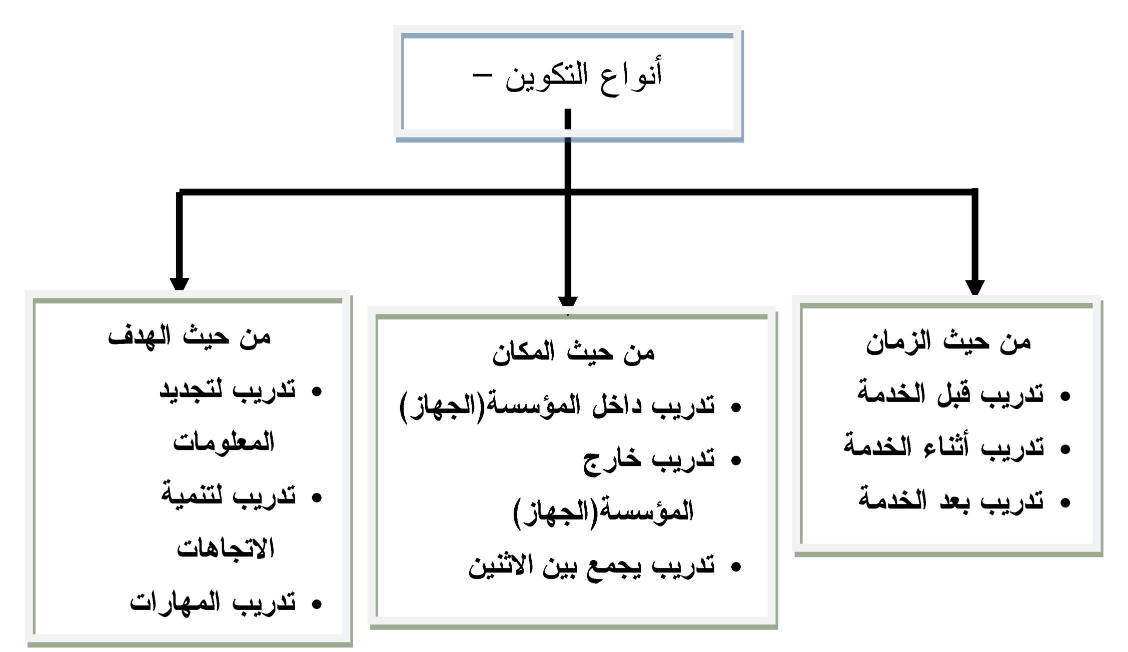
- أهداف برنامج التدريب.
- قدرات وإمكانات المتدربين والمدربين.
- أعداد المتدربين المتوقعين.
- نوعيات الوظائف أو المهام التدريبية.
- درجة بساطة أو تعقيد المهارات أو المعارف المتوقع اكتسابها.
- المدى الزمني المتاح أو المطلوب لتحقيق أهداف البرنامج.
- التكاليف المصاحبة لاستخدام كل طريقة.[54]

ويقع على عاتق وحدة التدريب بالمنظمة، مسؤولية دراسة النواحي السابقة، واختيار الطريقة أو الطرق الملائمة لتحقيق النتائج المرغوبة، ونتعرض فيما يلي باختصار لأهم الطرق الشائعة في التدريب.

---

54 – جمال الدين محمد المرسي، نفس المرجع السابق، ص 355.

أولا: تصنيف أنواع التكوين -التدريب-



1-التكوين -التدريب-من حيث الزمان (وقت التنفيذ)

أ-تدريب قبل الخدمة Pre-Service Training:

هناك تكوين يتم قبل أن يتولى العامل العمل الذي يسند إليه، فالعامل الجديد الذي سيعين في إحدى المهن يستحسن تكوينه على أداء هذا العمل قبل أن يستلم مهامه، ويوجه هذا النوع من التكوين للصغار الداخلين لسوق العمالة.[55]

ففي هذا النوع من التكوين يزود هذا العامل بمعلومات مفصلة عن العمل، وعن أهدافه وعن علاقته بالأعمال الأخرى، كما يدرب أيضا تدريبا عمليا على أدائه إذا اقتضى الأمر. ذلك لضمان حسن هذا الأداء

---

55 -عبد الهادي الجوهري، <u>علم اجتماع الإدارة-مفاهيم وقضايا-</u>، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998، ص 183.

ومن جهة أخرى فإن هذا التكوين من شأنه أن يبث الثقة في نفسه، ويزيل قلقه الناشئ عن التخوف من الوقوع في الخطأ أومن توقع الارتباك فترتفع روحه المعنوية.[56]

ب-تدريب أثناء الخدمةOn The Job Training :

لا شك أن أبسط وسائل التدريب هي الخبرة التي يكتسبها الفرد من ممارسته للعمل فعلا، وتلك الطريقة لا يمكن الاستغناء عنها، ولكن لا يمكن الاعتماد عليها فقط حيث أنها تستنفذ وقتا طويلا وقد تؤدي إلى أن يكتسب الفرد خبرات خاطئة إذا لم تعزز بأنواع أخرى من التدريب، لذلك تلجأ كثير من الشركات إلى أساليب التدريب أثناء العمل مثل الملاحظة بمعرفة المشرف، وهو أسلوب فعال ونافع خاصة إذا كان المشرف متمكنا من عمله ملما بدقائقه ولديه المهارة على التدريب والتوجيه.[57]

والأسلوب الأكثر شيوعا وأهمية من أساليب التدريب أثناء العمل، هو التنقل المخطط بين الأعمال المختلفة في المشروع Position Rotation ويهدف أساسا إلى توسيع معارف المدير، وإلمامه بكافة أوجه نشاط المشروع، ويتم تخطيط عمليات التنقل على أساس أن يمضي المدير بين ستة أشهر وسنة في كل وظيفة. ومزايا التنقل بين الأعمال أنه يوفر:

---

56 - بلقاسم سلاطنية، **(التكوين المهني وسياسة التشغيل في الجزائر-دراسة حالة الصناعات الميكانيكية بقسنطينة-)**، رسالة دكتوراه دولة في علم اجتماع التنمية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 1996/1995، ص 35.

57 - جمال الدين محمد المرسي، نفس المرجع السابق، ص ص(355-356)

- مجال خبرة عريضة للفرد.
- زيادة قدرة الفرد على استخدام المبادئ الإدارية في عدد أكبر من الأعمال.
- التدريب يتم في أماكن العمل الحقيقية.
- زيادة المنافسة بين الأفراد الذين يتم تنقلهم لاكتساب أكبر قدر من المعلومات.
- يساعد على خلق روح التعاون حيث يتعرف كل شخص على متاعب ومشاكل الوظائف الأخرى.

وأكثر عيوب هذه الطريقة وضوحا أن كثرة التنقل بين الأعمال المختلفة قد يضر بصالح العمل واحتمال عدم توفر قدر كاف من الخبرة، والمهارة للشخص في أي عمل معين، أي أنه يعرف أعمالا كثيرة ولكنه غير خبير في أي منها.[58]

ج-التدريب بعد الخدمة Training After Service:

ويهدف إلى تزويد الفرد بالمعلومات والمهارات التي يحتاج إليها لممارسة وظيفته، وقد يتخذ: شكل التدريب لرفع المستوى Upgrading Training أو التدريب التنشيطي Refreshing Training إذ يمضي الفرد فترة من الدراسة يليها فترة من التطبيق العملي في مكان العمل الذي يزاوله، ثم يعود للدراسة لفترة أخرى، وقد يتخذ: شكل إعادة التدريبRetraining الذي يهدف إلى إكساب الفرد معلومات ومهارات

58 – علي السلمي، **إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية**، مكتبة غريب، القاهرة، 1985، ص 389.

لازمة لأداء واجبات، ومسؤوليات وظيفة تختلف عن واجبات ومسؤوليات الوظيفة التي يقوم بها، وسبق له التدريب عليها.[59]

2-التدريب من حيث المكان

أ- التدريب في موقع العمل:

تتبناه المؤسسات لقربه من إدارة العمل، والمشرفين عليه وانخفاض كلفته، ومن أشكال هذا التدريب الدوران الوظيفي Job Rotation في وظائف مختلفة والمشاركة في اللجان والتنمية الذاتية. ومن خصائصه أنه:

- لا يتم هذا النوع من التدريب في مدرسة أو مركز تدريبي.
- يعمل المدرب والمتدرب في بيئة العمل العادية.
- يتولى المدرب تصحيح أخطاء المتدرب كي يرتفع بمهارته.
- يعمل المتدرب في ظروف مماثلة لتلك التي سيواجهها أثناء العمل.
- لا يحتاج إلى أدوات ومعدات خاصة، كما أنه يتيح المجال للمتدرب للعمل في الوظيفة التي يشغلها، لكنه يحتاج إلى وقت طويل وقد يعرقل الإنتاج.[60]

59- نادر أحمد أبو شيخة، **إدارة الموارد البشرية**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 266.

60 - أمية فارس بدران، هيفاء راسم حوسة، نفس المرجع السابق، ص171.

ب-التدريب خارج مواقع العمل Off-the-Job Training:

بعيدا عن الموقع الفعلي للإنتاج، ويكون موقع التدريب على صورة مدرسة مهنية، أو مراكز تدريب أو كليات أو جامعات التي تقوم بعقد برامج، ودورات تدريبية يحضرها الدارسون، وتختلف تلك البرامج من حيث طول فترتها ونوع الدراسة (برامج مقيمة حيث يبقى الدارس طول فترة البرنامج بعيدا عن عمله، أو غير مقيمة حيث يذهب إلى مقر الدراسة في أوقات محددة ولا ينقطع عن عمله تماما)، وأهم ما يميز هذه البرامج الآتي:

- توفر خبرة وكفاءة في تصميم البرامج قد لا تتوفر للشركات.
- توفر المدربين الأكفاء المتخصصين.
- تجمع خبرات أفراد من شركات مختلفة في نفس البرنامج. الأمر الذي يتيح لكل دارس فرصة التعرف على مشاكل، وخبرات الشركات الأخرى.[61]
- بعد التدريب عن جو العمل يتيح فرصة للاستيعاب والتعمق.

ومن أهم خصائص هذا النوع من التدريب ما يلي:

- تهيئة ظروف خارج مواقع العمل مماثلة لظروف العمل الداخلية.
- لا يعمل على تعطيل الإنتاج ويراعي الفروق الفردية بين المتدربين.

61 - علي السلمي، نفس المرجع السابق، ص 390.

- لا يشترط توفر إمكانات التدريب في المنظمة.[62]

ج-التدريب الذي يجمع بين النوعين (داخل مواقع العمل وخارجه):

كالتلمذة الصناعية Apprenticeship Training، وتقوم هذه الطريقة على أساس تزويد الأفراد بالمعرفة النظرية والعملية لفترة معينة، يعقب ذلك تدريب على العمل نفسه في إحدى الشركات، وعلى ذلك فإن هذه الطريقة تجمع بين التدريب خارج العمل وأثناء العمل [63]

3-التدريب من حيث الهدف: وينقسم إلى:

أ-التدريب لتجديد المعلومات:

حيث أدت التطورات المتلاحقة في المجتمع بصفة خاصة ما يتعلق منها بتصميم برامج الرعاية الاجتماعية والآثار الناجمة عنها إلى أن أصبحت المعلومات، والمعارف تحتاج إلى تجديد حتى يمكن للفرد العامل أن يمارس عمله بكفاءة وفاعلية، ومن هنا تبرز أهمية التدريب لتجديد المعلومات ليكون الفرد دائما ملما بما هو جديد في مجال عمله.

ب-تدريب المهارات:

ويعني هذا النوع من التدريب زيادة قدرة المتدربين على أداء أعمال معينة، ورفع كفاءتهم في أداء هذه الأعمال ويستفاد من هذا الأخير في تنمية مهارات الأخصائيين الاجتماعيين الجدد من خلال

62- نادر أحمد أبو شيخة، نفس المرجع السابق، ص 266.

63- جمال الدين محمد المرسي، نفس المرجع السابق، ص359.

إعطائهم قدرا من المهارات الإدارية والإشرافية التي تساعدهم على قيادة الأفراد الآخرين الذين يشرفون عليهم.[64]

ج-التدريب السلوكي (تنمية الاتجاهات):

هذا النوع من التدريب له أثر كبير في إحداث تغيير سلوك الأفراد، ونجاحه سيؤدي حتما إلى اقتلاع العادات غير الجيدة لدى الأفراد مثل خشونة المعاملة، استغلال السلطة، التفرقة في المعاملة، عدم تقدير الظروف الخاصة بالعميل ليحل بدلا منها بعض القيم والاتجاهات الإيجابية مثل (حسن المعاملة، التعرف على أسباب المشكلات...الخ).[65]

وهناك تصنيفات أخرى لأنواع التكوين المهني-التدريب-إضافة إلى الأنواع التي ذكرناها سابقا وهي:

1-التصنيف طبقا لوسيلة التدريب: ومن بين هذه الوسائل ما يلي

- التدريب بالمحاضرات أو الاجتماعات أو الندوات.
- التدريب بالأداء العملي للمهارة.
- التدريب بأسلوب دراسة الحالات.
- التدريب بتمثيل الأدوار.[66]

2-التصنيف وفقا لفترة التدريب: فهناك

- التدريب القصير.

---

64 – رشاد أحمد عبد اللطيف، نفس المرجع السابق، ص132.

65– نادر أحمد أبو شيخة، نفس المرجع السابق، ص267.

66 – جمال الدين محمد المرسي، نفس المرجع السابق، ص ص(356-359).

- التدريب المتوسط.
- التدريب الطويل.
- التدريب المكثف السريع.

3-التصنيف طبقا لنوع العمل: وهناك

- التدريب الصناعي، الزراعي، الفندقي...الخ.
- التدريب الإداري والإشرافي.
- التدريب العسكري.[67]

4-التصنيف وفقا لعدد المتدربين: ونجد

- **التدريب الفردي Individual Training:**

أي تدريب كل فرد على حدة، وقد يكون بغرض الإعداد أو بغرض تحسين الأداء وتستخدم فيه أساليب تدريبية متنوعة وتتوافر فيه فرص الاستفادة للمتدرب وعادة ما تكون تكاليفه عالية.

- **التدريب الجماعي Group Training:** ومن خصائصه:

- يتم في مجموعات متفرقة، فيقوم مدرب واحد بتدريب كل المجموعة في الوقت نفسه.

- يتم في بيئة العمل العادية أو خارج بيئة العمل، ومن أمثلته تدريب العمال على استخدام الآلات.

---

67 - أمية فارس بدران، هيفاء راسم حوسة، نفس المرجع السابق، ص172.

- يسمح بتبادل الخبرات والآراء وتستخدم فيه مختلف الأساليب التدريبية.

- يتطلب استعدادات خاصة ومدربين أكفاء وإمكانيات مادية مناسبة.[68]

ثانيا: مبادئ التدريب المهني

إن للتدريب مجموعة من المبادئ التي تمثل القواعد الأساسية للعمل، والتي يجب الالتزام بها حتى يسير التدريب في طريقه لتحقيق أهداف المنظمات في مختلف المجالات التنموية، وهذه المبادئ تتمثل في الآتي:

1-**الهادفية:** وهذا يعني أن للتدريب هدفا محددا قابلا للتطبيق وموضوعيا.

2-**الاستمرارية:** فالتدريب يبدأ مع بداية الحياة الوظيفية للفرد، ويستمر معه خطوة بعد أخرى لتطويره وتنميته، وتتكون العملية التدريبية من مجموعة من العناصر هي: المتدربون، المدربون، المادة التدريبية وأساليب التدريب المستخدمة ومساعدات التدريب.[69]

3-**الشمول:** بمعنى أن التدريب يوجه إلى العاملين في مختلف المستويات الإدارية في المنظمة، وأنه يشمل جميع الفئات الوظيفية في الهرم الوظيفي، وهو عملية مركبة تتكون من مجموعة من العمليات

68- نادر أحمد أبو شيخة، نفس المرجع السابق، ص265.

69- محمد سيد فهمي، **تقويم برامج تنمية المجتمعات الجديدة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص ص(169-170).

الفرعية هي: تحديد الاحتياجات وتصميم البرامج التدريبية، وتنفيذ هـذه البرامج وتقويمها (سنتناول هذا العنصر بشيء من التفصيل في الفصل الثالث).[70]

4-التدرج: أي أن تنفيذ التدريب يبدأ بمعالجة الموضوعات السهلة ثـم يتدرج إلى ما هو أصعب، وهكذا حتى يصل إلى معالجـة المشـكلات الأكثر صعوبة وتعقيدا.[71]

5-النظام المفتوح: النظام هو مركب متكامل يتكون مـن عـدد مـن العناصر الفرعية. تتفاعل وتنتظم معا بشكل متناسق، وتسعى إلى غاية مشتركة، وهو أكبر من مجموع أجزائه، وتتمثل السمة الأساسية للنظام في قدرته على الإحساس بالتغيرات الداخلية وبالبيئة الخارجية المحيطة به، ومن ثم يتخذ من الإجراءات ما يضـمن اسـتمراره فـي الاتجـاه الصحيح المحقق لأهدافه، وتتمثل مدخلات هذا النظام فـي المتـدربين، المدربين، المادة التدريبية، الأسـاليب والمسـاعدات التدريبيـة. أمـا مخرجاته فتتمثل في خدمة تدريبية متميزة، وتعتبـر التغذيـة العكسـية أساسا لتشغيل النظام، إذ يمكن الاستفادة مـن نتائجهـا فـي تحسـين المدخلات، وبالتالي تنعكس على عمليات التشغيل وعلى كفاءة النظام في إيجاد مخرجات جديدة.[72]

---

70 - خيري خليل الجميلي، التنمية الإدارية في الخدمة الاجتماعية-البناء الاجتماعي للمجتمع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998، ص ص (103-104).

71 - عبد الهادي الجوهري، نفس المرجع السابق، ص 184.

72 - علي السلمي، نفس المرجع السابق، ص 355.

6-مواكبة التطور: بمعنى أن التـــدريب يـــأتي لإشـــباع الاحتياجـــات التدريبية للعاملين بما يتناسب ومستوياتهم الوظيفية.[73]

73 - خيري خليل الجميلي، نفس المرجع السابق، ص104.

خلاصة:

إن العمل مع أناس متعلمين ومتكونين، يزيد من إنتاجية الفــرد، فالعائد الاجتماعي كبير حتى لو كان العائد الفردي منخفضا، ونظرا لأن التعليم-التكوين على الخصوص-لا يعد سلعة عامة بحتة (كما في خدمة الأمن مثلا)، لذا يمكن للسوق تنظيم وتقديم تعليم جيد ومتطــور، إلا أن الآثار الإيجابية الخارجية للتعليم تجعل من المنطقي والمبرر من وجهة نظر المجتمع ككل دعم وتمويل هذا الأخير-التعليم-.

كما يخدم التعليم غرضا اجتماعيا هاما، فلا ينظر إليه على أنــه وسيلة لزيادة المهارة التي تتطلبها عملية التنمية، لكنه أيضا وسيلة لمنح أفراد المجتمع الفرد للتقدم المادي والاجتماعي، فللتعليم-التكــوين-دور هام في خلق الإنسان النافع المنتج والمواطن الصالح، فكلمــا زاد عــدد المتعلمين ارتفع مستوى التفكير العلمي والمنطقي لدى أفراد المجتمــع، مما يساهم في عملية التغيير الاجتماعي التي تشكل الشرط الضــروري للتحضر والتنمية في المجتمع.

الفصل الرابع: تصميم برامج التكوين

تمهيد:

يعد التكوين –التدريب–بمثابة عملية تتم من خلالها معاونة الفرد على تنمية إمكانياته وقدراته في العمل والإنتاج إلى أقصى حد، ولـذلك يعتبر التدريب غاية في حد ذاته بقدر ما هو وسيلة لتحقيق أهداف متعددة، لأنه يسهم في تزويد الفرد بالمهارات والخبرات العملية وتعريفه بالتطورات الفنية في نطاق عمله، هذا فضلا عن أن التدريب يعمل على توفير احتياجات المجتمع من العاملين والفنيين الذين يمكن لهم وضع إمكانياتهم في خدمة الإنتاج والعمل ودفع عجلته.

ومع فشل المؤسسات التعليمية من نظرية وتطبيقية في تأهيل مخرجاتها بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل، ومع تقليص ميزانيات التدريب في الشركات، والمصانع وربط ذلك بالنمو السكاني المتزايد والذي انعكس على زيادة مدخلات التعليم–بجميع أنواعه–وبالتالي تضاعفت أعداد مخرجاته، كل هذه العوامل مجتمعة أدت إلى كارثة تدريبية هي التي أيقظت العالم من سباته العميق ليبحث عن نهج تدريبي–**التخطيط للتدريب**–وتعليمي يلبي حاجة سوق العمل.

فالبرامج التدريبية تستهدف العمل على خلق وتنمية أفراد القوى العاملة الذين تتوفر لديهم المهارات، والقدرات اللازمة لشغل وظائفهم بكفاية وإنتاجية عالية، ولذلك ينبغي الاهتمام والعناية بتخطيط البرامج التدريبية قبل البدء في تنفيذها، وعلى قدر ما يبذل من جهد وإعداد لتخطيط هذه البرامج وفق الأسس والمبادئ العلمية السليمة على قدر ما

يكون التدريب ناجحا في تحقيق أهدافه التي تخـدم كـلا مـن الفـرد والمنظمة.

لذا يمكن القول بصفة عامة بأن إعـداد بـرامج التـدريب يمـر بمجموعة من الخطوات أو المراحل -أنظر **الشكـل رقم (04)** -وهي:

أ-جمع وتحليل المعلومات.

ب-تحديد الاحتياجات التكوينية -التدريبية-.

ج- تصميم البرامج التكوينية -التدريبية-.

د- تنفيذ البرامج التكوينية -التدريبية-.

ه-متابعة وتقييم النشاط التدريبي.

أولا: جمع وتحليل المعلومات

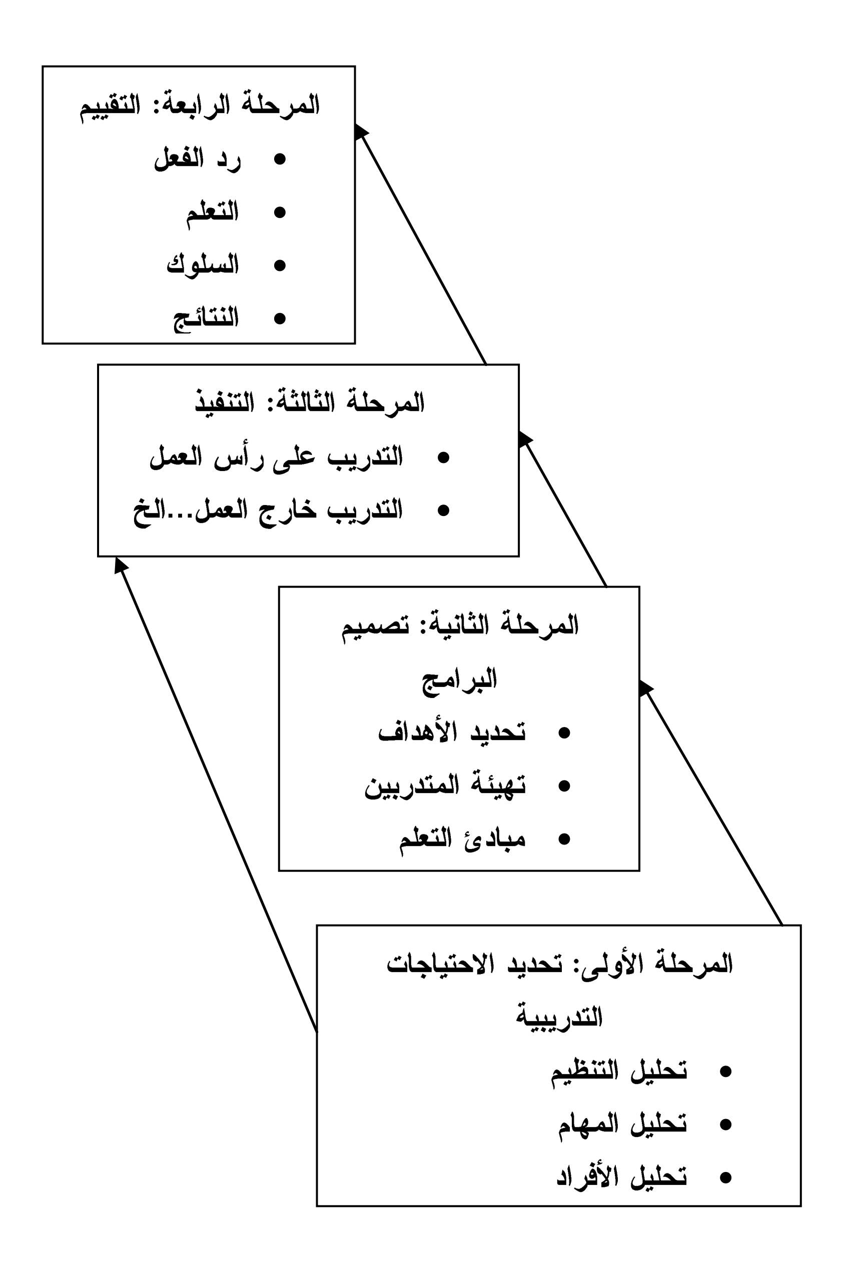
تتعلق هذه المرحلة بتوفير البيانات عن مختلف عناصر النظـــام التدريبي، وكذا بيانات عن كافة المتغيرات المتصلة بعمليـــة التـــدريب سواء من داخل المنشأة أو من خارجها، وجدير بالذكر أن مرحلة جمـــع وتحليل المعلومات، لا يجب أن تؤخذ بشكل متقطع، أو غير منتظم حين الحاجة إلى اتخاذ إجراء تدريبي ما، ولكنها ينبغـــي أن تكـــون جـــزءا متكاملا من نظام أشمل للمعلومات الإدارية، يوفر للإدارة كافة البيانات والمعلومات عن مختلف أوجه النشاط بطريقة منتظمة، وفـــي توقيـــت مناسب يسمح بالاعتماد عليها في رسم السياسات والتخطـــيط واتخـــاذ القرارات.[74]

لذا فمن الضروري أن يقوم المسئول عن إعداد خطة التـــدريب بالمنشأة بجمع مجموعة من البيانات التي تمكنه من إعداد خطة سليمة، تفي باحتياجات العاملين، وتتناسب مع ظـــروف وإمكانيـــات المنشـــأة، ويمكن استخلاص بعض المؤشرات من هذه المعلومات التي لها تأثيرها على الخطة التدريبية مثل: التعديلات المحتملة في الهيكـــل التنظيمـــي، وجود مشاكل في الاتصالات في التنظيم، انخفاض الـــروح المعنويـــة للعاملين...الخ.[75]

---

74 – علي السلمي، نفس المرجع السابق، ص ص (360-361).

75– صلاح الدين عبد الباقي، **<u>الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية</u>**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2002، ص226.



شكل رقم04 يوضح:

النموذج المتكامل لعملية التكوين –التدريب–[76]

76 – جمال الدين محمد المرسي، نفس المرجع السابق، ص 386.

ثانيا: تحديد الاحتياجات التكوينية – التدريبية.

إن تحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها نجاح أي برنامج تدريبي، وهي مجموع التغيرات والتطـورات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات وسلوك العاملين، للتغلب على المشاكل التي تعترض سير العمل والإنتاج أو التي تعرقل سير السياسة العامة للمنظمة، وتحول دون تحقيق أهدافها[77].

فهناك ثلاث مستويات تساهم في بناء هيكل متكامـل لاحتياجـات التدريب كما هناك أيضا ثلاثة أنواع من الاحتياجات. **المستويات الثلاثة هي:**

1-سياسات واستراتيجيات مستمرة منها على سبيل المثـال: اسـتيفاء متطلبات التدريب، وتعليم للمستجدين من الشباب، ودورات للمسـتويات الإدارية، والدورات الفنية المتخصصة.

2-تغير الطلب نتيجة لتوجهات إستراتيجية معينة أو لمتطلبات التشغيل من أمثلة ذلك: التغيرات الثقافية، التغيرات التنظيمية، والعمليات الجديدة ومستوى جودة الأداء.

3-الاحتياجات الفردية أو المحلية: وهي التي يتم تحديدها مـن خـلال عمليات تقييم الأداء منها على سبيل المثال: تكوين الفرق، واحتياجـات المهارة الفردية والوعي الثقافي الشخصي.

77- عبد الله محمد أسعد، ليلى إبراهيم العريان، **العلاقات الإنسانية**، الطبعة الأولى، وزارة التربية الكويت، 1980، ص(155-156).

أما الأنواع الثلاثة للاحتياجات فهي:

1-الاحتياجات التعليمية: وتوجه أساسا إلى المعارف والاتجاهات.

2-التـــدريــــــب: ويوجه أساسا إلى المهارات.

3-التــــــنميــــــة: وهي المستهدفة عند توفير الخبرات الجديدة. [78]

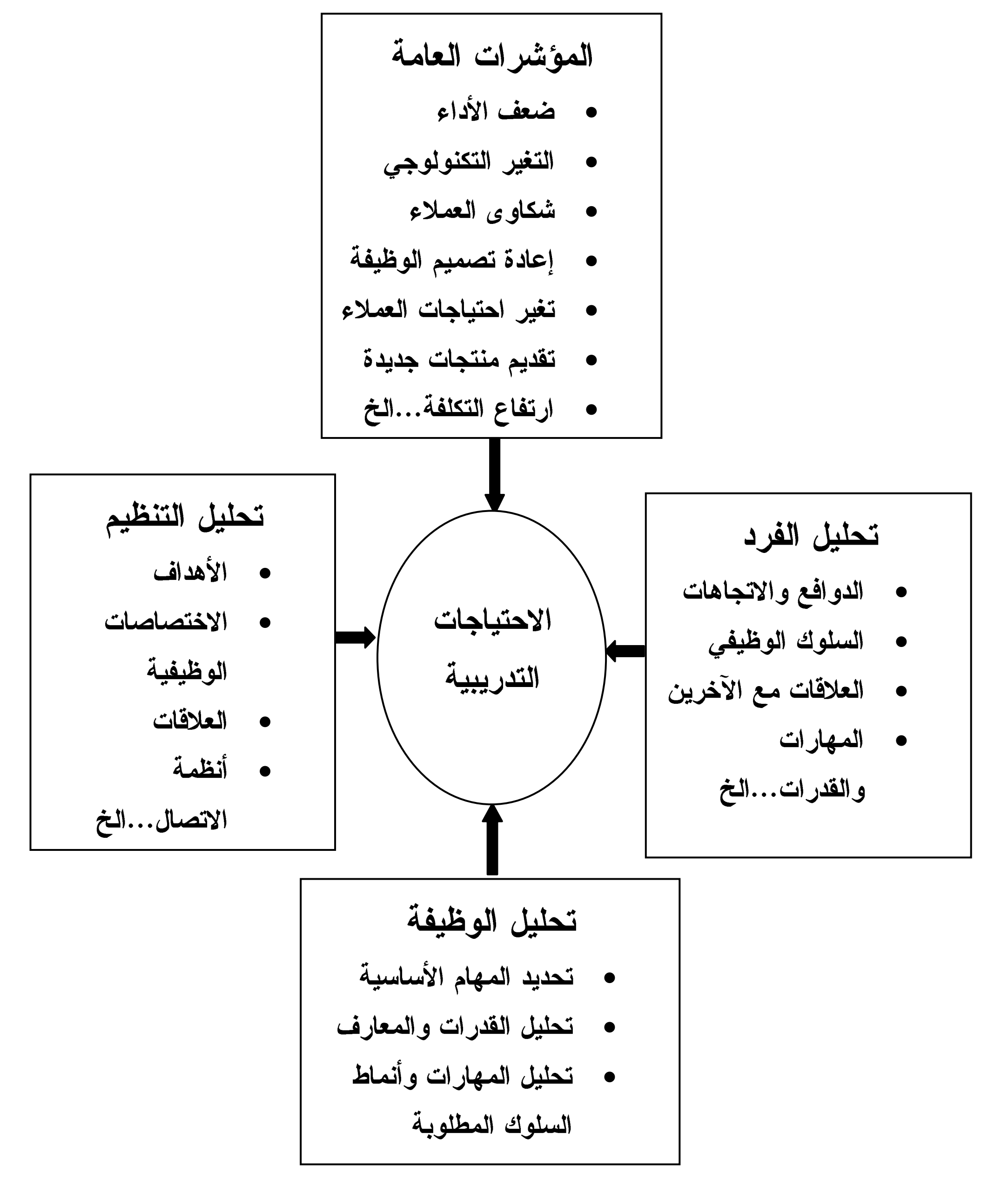
إضافة إلى أنه يجب أن نأخذ في الاعتبار عند تحديــدنا للاحتياجـــات التدريبية المبادئ الأساسية التالية:

1-إن تحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر أساسا لعملية التدريب، والنجاح في تحديدها يساعد على توجيه التدريب في الاتجاه السليم نوعا وكما.

2-إن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مستمرة متطورة تتغير تبعـــا لتغير الظروف الاقتصادية، والاجتماعية في المجتمع وطبقـــا لخطـــة التنمية.[79]

78 – أندور مايو، **تحديد احتياجات التدريب وتخطيط تنمية الموارد البشرية**، في: آفاق جديدة في التنمية البشرية والتدريب، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الطبعة الأولى، القاهرة، مارس 1997، ص 87.

79 – وسام جميل أمارة، "**تدريب وتأهيل الموارد البشرية**"، نفس المرجع السابق، ص2.



الشكل رقم05 يوضح:

عملية تحديد الاحتياجات التدريبية[80]

80- جمال الدين محمد المرسي، نفس المرجع السابق، ص 346.

وتحدد هذه الاحتياجات بالتعاون بين مسؤول التدريب، والرؤساء أو المديرين بالمؤسسة، وتتم هذه العملية من خلال مراعاة المؤشرات التالية-أنظر **الشكل رقم (05):**

1-مؤشرات الأداء التنظيمي:

حيث أن نشاط التدريب ليس هدفا في حد ذاته، بقدر ما هو وسيلة لزيادة فاعلية الأداء التنظيمي، لذلك فإن نقطة البدء في تقدير احتياجات التدريب، تتمثل في دراسة مؤشرات الأداء التنظيمي والتي يمكن حصرها في مجموعتين من المؤشرات:

- **أولا:** مؤشرات كفاءة الإنجاز، ومن ذلك مثلا معدلات الإنتاجية، الربحية، تكلفة المواد...الخ

- **ثانيا:** مؤشرات استثمار الموارد البشرية كاحتياجات الموارد البشرية، واحتياجات التدريب المنبثقة منها والمبنية على دراسة قوة العمل في المؤسسة من حيث تكوينها، وحركتها من وإلى المؤسسة ومن وإلى الأعمال المختلفة.

وبدراسة المؤشرات السابقة في الوحدات التنظيمية من حيث اتجاهاتها، وعلاقاتها ببعضها البعض وعلاقاتها بأهداف المؤسسة، يمكن استخلاص استنتاجات عن مدى الاحتياج إلى تنمية الأداء الوظيفي.[81]

2-مؤشرات أداء العاملين:

قد يكون الأداء التنظيمي منخفضا لأسباب لا تكمن في القوى

---

81 – نادر أحمد أبو شيخة، نفس المرجع السابق، ص ص(272–273).

العاملة، بقدر ما تكمن في عوامل أخرى مثل: الظروف الاقتصـــادية أو سياسات المؤسسة في الإنتاج، والتوزيع...الخ، لذلك فـــإن تحليـــل أداء العاملين ودراسة مكوناته يعتبر خطوة نحو التحقق من أن تحسين الأداء التنظيمي يكون من خلال القـــوى العاملـــة، ويقتضـــي ذلـــك دراســـة المؤشرات التالية:

-**أولا:** مقاييس فاعلية الأداء للأفراد، حيث أن دراسة مثـــل هـــذه المقاييس، واتجاهاتها تبرز جوانب القوة والضعف فـــي أداء الأفـــراد، وأيضا التغيرات التي طرأت على مستويات الأداء في جوانبه المختلفة.

-**ثانيا:** مكونات ومتطلبات الأداء، حيث تـــتم دراســـة مكونـــات الأداء، بهدف التعرف على العمليات التي يحتويها هذا الأخيـــر، وأيـــة تغييرات تكون قد طرأت على مكوناته بفعل تغير طرق وأساليب العمل أو بإدخال آلات وأجهزة جديدة.[82]

3-مؤشرات احتياج أفراد التدريب:

تعتبر هذه الخطوة من أدق خطوات تحديد احتياجـــات التـــدريب، ففيها يتم تحديد الأفراد الذين يحتاجون إلى تنمية قـــدراتهم بالتـــدريب، وأيضا مجالات تلك التنمية. وفي هذه الخطوة يـــتم قيـــاس اســـتعدادات الأفراد وقدراتهم الحالية في مجال القدرات المطلوبة للعمل.[83]

82- علي غربي وآخرون، تنمية الموارد البشرية، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، 2002، ص 112.

83- جاري ديسلر، إدارة الموارد البشرية، ترجمة: محمد سيد أحمد عبد المتعال، دار المريخ، الرياض، 2003، ص270.

ثالثا: تصميم البرامج التكوينية -التدريبية-

يجيء تصميم البرامج التكوينية التدريبيـــة كترجمـــة للأهـــداف التدريبية، فكل هدف تدريبي يتمثل في سد احتياج تـــدريبي، أو أكثـــر بتعزيز قدرات أو تطوير اتجاهات، وسلوكيات في مجال معين، وتتمثل أهم عناصر البرنامج التدريبي في:

1-تحديد موضوعات التدريب.

2-تحديد درجة العمق والشمول في عرض الموضوعات.

3-إعداد المادة التدريبية، وصياغتها في صورة ملائمة للمتدربين.

4-تحديد التتابع المنطقي في عرض الموضوعات.

5-تحديد أساليب التدريب المناسبة لكل موضوع مثال ذلـــك :أســـلوب المحاضرات، الحالات العلمية، الندوات...الخ

6-تجهيز المعدات أو المستلزمات التدريبية مثال: وســـائل الإيضــــاح السمعية والبصرية

7-إعداد المدربين المناسبين، والذين تتوافر فيهم خصائص ومقومـــات رئيسية.[84]

وسوف نتطرق فيما يلي لكل من الإجراءات السابقة بشـــيء مـــن الإيجاز:

1-تحديد موضوعات التكوين – التدريب-:

---

84 – أحمد سيد مصطفى، <u>إدارة البشر –الأصول والمهارات–</u>، دار الكتب، مصر، 2002، ص297.

يقصد بهذا الإجراء الاتفاق على ماهية المحتوى الذي يجب أن تشتمل عليه البرامج التدريبية، وتحدد الموضوعات التدريبية عادة في الآتي:

- المعلومات والمعارف المتعلقة بالعمل، وظروف التنظيم أو المناخ المحيط مثل: أن يحتوي برنامج تدريبي على عرض المفاهيم، والمبادئ الأساسية للإدارة من تخطيط وتنظيم ومتابعة...الخ[85]

- المهارات والطرق والأساليب الممكن استخدامها لتطوير الأداء، وتحسين الكفاءة ومثال ذلك: حين يقدم برنامج تدريبي فرصة للفرد للتدريب على طرق اتخاذ القرارات، أو أساليب الرقابة على العمليات...الخ

- أنماط السلوك الواجب الاتجاه إليها، والالتزام بها في العمل كما في حالة تدريب القادة، والمشرفين على أنماط القيادة الديمقراطية مثلا.[86]

2-تحديد درجة العمق والشمول في عرض الموضوعات:

تختلف درجة العمق والشمول التي تعرض بها الموضوعات وذلك بحسب عوامل متباينة سنوردها فيما بعد. ويقصد بدرجة العمق المدى الذي يذهب إليه البرنامج التدريبي في عرض أصول الموضوعات وجذورها النظرية أو الفلسفية، أما درجة الشمول في

85- بوفلجة غيات، نفس المرجع السابق، ص54.

86- صلاح الدين محمد عبد الباقي، **الجوانب العلمية والتطبيقية في إدارة الموارد البشرية بالمنظمات**، الدار الجامعية الإسكندرية، 2001، ص 202

عرض الموضوعات فيقصد بها مدى التنوع فـــي عـــرض الجوانـــب المختلفة للموضوع.

وتتوقف درجة الشمول والعمق، على مجموعة من العوامل الهامة تتعلق أساسا بنوعية المتدربين وطبيعة احتياجاتهم التدريبية وتتمثل في:

- المستوى الوظيفي.
- المستوى العلمي.
- درجة التخصص الوظيفي.
- متطلبات الوظيفة الحالية.
- نوعية المشكلات أو الثغرات التي يعاني منهـــا المتـــدربون فـــي العمل.[87]

3-إعداد المادة التكوينية التدريبية في صورتها النهائية:

إن جانبا كبيرا من نجاح العمل التدريبي يتوقف على توفر المادة التدريبية في صورة مناسبة لاحتياجات المتدربين عند بدء البرنـــامج، وفي الأوقات المناسبة التي تسمح باستخدامها والإفادة منها.

إن المقصود بالمادة التدريبية هو مجموعة مـــن المعلومـــات أو المفاهيم أو الحقائق أو الأمثلة أو النماذج العملية التي تشرح وتوضـــح موضوعا معينا.[88]

87- علي السلمي، نفس المرجع السابق، ص ص(367-368).

88- صلاح الدين محمد عبد الباقي، **الجوانب العلمية والتطبيقية في إدارة الموارد البشرية بالمنظمات**، نفس المرجع السابق، ص202.

4-تحديد تتابع الموضوعات في البرنامج التكويني التدريبي:

وتقوم فكرة التتابع على اعتبار البرنامج التدريبي وحدة متكاملة، يتم تقسيمها إلى وحدات فرعية ترتبط فيما بينها جميعا بمنطق واحد محدد.

ويخضع تحديد التتابع المنطقي للموضوعات في البرامج التدريبية لعدد من القواعد أهمها:

- يجب أن يبدأ الموضوع من مدخل عام عريض، يستهدف طرح الفكرة أو المفهوم أو الأسلوب بشكل عام وسريع لإثارة الاهتمام من جانب المتدربين.
- ويتوالى عرض الجوانب الأكثر تفصيلا للموضوع، بترتيب منطقي بحيث تضيف كل وحدة تدريبية إلى معلومات المتدرب شيئا جديدا.
- يجب أن تتوافق الأشكال المختلفة للمادة التدريبية المتعلقة بذات الموضوع، من حيث زمن تقديمها في البرنامج.
- يجب عمل فواصل بين الموضوعات المختلفة، بحيث يتضح للمتدرب انتهاء موضوع معين والابتداء في موضوع جديد مثل: الزيارات الميدانية، الندوات العامة...الخ.[89]

89 – علي السلمي، نفس المرجع السابق، ص ص (368-369).

5-تحديد أساليب التكوين -التدريب-:

الأسلوب التدريبي: هو الطريق الذي يستخدم لنقل المادة التدريبية من المدرب إلى المتدربين بصورة تنتج الأثر المطلوب. لذلك نجـــد أن الأساليب التدريبية تختلف بحسب مجموعة من العوامل أهمها:

- نوعية المتدربين.
- موضوع التدريب.
- مدى العمق والشمول في عرض الموضوع.
- فترة التدريب.

وأهم الأساليب التدريبية الشائعة هي مـــا يلـــي: المحاضـــرات، المؤتمرات والندوات، تمثيل الأدوار...الخ[90]

أ- المحاضرات:

وهي الطريقة التقليدية في نقل المعلومات بطريقة رسمية، وتعتمد على الدور المباشر الذي يقوم به المحاضر في إعداد المـــادة العلميـــة، وعرضها وتفسيرها، وبذلك فإن درجة مشاركة المتدربين محدودة للغاية كذلك فإن التفاعل بينهم وبين المحاضر (المدرب) يكـــون عنـــد حـــده الأدنى.[91]

ومن خلال هذا فإن المحاضرة لا تعتبر من الأساليب التدريبيـــة،

90- خيري خليل الجميلي، نفس المرجع السابق، ص 104.

91- مهدي حسن الزويلف، **إدارة الأفراد(1) مدخل كمي**، الطبعة الثالثة، دار مجدلاوي، عمان، 1998، ص 174.

ذات الفعالية الكبيرة لأسباب مختلفة أهمها:

- لا تأخذ الفروق الفردية بين المتدربين بعين الاعتبار.
- لا توفر المحاضرة للمتدرب فرصة لتجربة أو تطبيق ما يسمع أو معرفة نتائج تطبيقه للمعلومات التي انتقلت إليه خلالها.[92]
- وبرغم هذه العيوب، لا تزال المحاضرة هي الأسلوب الأكثـــر استعمالا في مجالات التدريب ربما لسهولتها من وجهة نظـــر المدرب وانخفاض تكلفتها.

ب-المؤتمرات والندوات:

وهي من الأساليب شائعة الاستخدام، في التدريب حيث تتضـــمن عرض أفكار معينة من الدارسين من المتدربين بواسطة متحدث أو قائد، وهي تعطي الفرصة لعرض، ومناقشة موضوع معين، والانتهاء منـــه إلى نتائج أو قرارات معينة. فضلا عما يتيحه المـــؤتمر مـــن فرصـــة الإحساس بالمسؤولية الجماعية مما يزيد الشعور بالولاء للمنظمات التابع إليها الأفراد.[93]

ج-البحوث:

وهي تتضمن إجراء البحوث بأسلوب علمي لبحـــث موضـــوع معين، تطبق من خلاله خطوات البحث العلمي للوصول إلى نتـــائج معينة. تخدم موضوع البحث، ويمكن من خلاله الاســـتفادة الكاملـــة

92- الشيخ كامل محمد محمد عويضة، نفس المرجع السابق، ص 55.

93 – طارق عبد الحميد البدري، **تطبيقات ومفاهيم في الاشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، 2001، ص69.

لخدمة المجال المقام فيه موضوع البحث لمواجهة، وعلاج نقاط الضعف، والاستفادة من جوانب القوة وتدعيمها.[94]

د-تمثيل الأدوار:

ويتضمن هذا الأسلوب، خلق مواقف عملية، وإشراك المتدرب كطرف مباشر فيها يواجه صراعا أو تناقضا معينا، ويطلب إليه علاج الموقف بالسلوك الفعلي كما لو كان يعيشه في الحياة فعلا.[95]

لذلك فإن تمثيل الأدوار، كأسلوب تدريبي يصلح بالدرجة الأولى، حين يكون هدف التدريب هو تنمية مهارات سلوكية معينة.[96]

6-تجهيز المعدات والمستلزمات التدريبية:

يحتاج العمل التدريبي إلى بعض المعدات، والمستلزمات التي تتوقف على توفرها القدرة على توصيل المادة التدريبية إلى المتدربين، بل هناك وسائل أخرى هامة، وان لم تحل محل المدرب فهي تساعده في نقل المعلومات، وتوصيل المفاهيم والمعاني، لذلك تسمى هذه المعدات عادة **بمساعدات التدريب.**

ومن أهم المساعدات ما يلي: وسائل الإيضاح السمعية والبصرية، الدوائر التلفزيونية المغلقة...الخ.[97]

---

94 – عبد الهادي الجوهري، نفس المرجع السابق، ص 188.

95- جاري ديسلر، نفس المرجع السابق، ص288.

96 – علي السلمي، نفس المرجع السابق، ص 372.

97 – الشيخ كامل محمد محمد عويضة، نفس المرجع السابق، ص 56.

7-إعداد المدربيـــــــن:

يمثل المدربون عنصرا هاما في العمل التدريبي، يجب أن يحظى بالعناية اللازمة من المخطط التدريبي ولكـــن الشـــائع فـــي الأنشـــطة التدريبية في الكثير من الدول النامية، هو إهمال هذا العنصر، والاتجاه إلى إسناد مهمة التدريب إلى أفراد عاديين، لا تتوفر فيهم الخصـــائص، أو المهارات الأساسية للمدرب، فكثيرا ما نجد رجال الإدارة المسؤولين في مواقع العمل، يشاركون في العمل التدريبي.

فالمدرب إذن جزء هام في العمل التدريب، ومن ثـــم ينبغـــي أن تتوافر فيه خصائص، ومقومات رئيسية لا تتوفر للشخص العادي. أهم هذه الخصائص هي:

- المعرفة العلمية المحيطة بموضوعات التخصص التي يتـــولى التدريب فيها.

- الخبرة العملية والتطبيقية بأساليب استخدام تلـــك المعلومـــات، والأسس العلمية ووضعها في التطبيق العملي.[98]

- القدرة على توصيل المعاني، والمفاهيم إلى المتدربين من خلال الاستخدام السليم للغة ولوسائل الإيضاح المناسبة.

- القدرة على التفاعل مع الجماعات، والعمل الجماعي.

- القدرة القيادية، وإمكانية السيطرة على سلوك الآخرين.

98- محمد أحمد كريم وآخرون، **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، شركة الجمهورية الحديثة، الإسكندرية، 2003، ص413.

وبالتالي فإن المخطط التدريبي يجب أن يواجه مشكلة المدربين، مواجهة صريحة. وعليه تخصيص جانب رئيسي من العمل التخطيطي، لتوفيرهم بما يتناسب واحتياجات المنظمة.[99]

رابعا: تنفيذ البرامج التدريبية

يعنى المخطط التدريبي، بوضع الإطار العام للإجراءات التنفيذية، للبرامج التدريبية بالرغم من أن مسؤولية التنفيذ تقع على عاتق أفراد آخرين في المنطقة، وأهم الجوانب التنفيذية التي يهتم المخطط التدريبي بالإعداد لها هي:

1-إعداد الجدول الزمني للبرامج، ويتضمن هذا الجانب ما يلي:

- موعد بدء البرنامج وموعد انتهائه.
- توزيع العمل التدريبي خلال فترة البرنامج.[100]
- تنسيق التتابع الزمني للبرامج والموضوعات.

2-تجهيز وإعداد مكان التدريب، ويتضمن هذا الجانب مايلي:

- اختيار المكان، وفقا لمتطلبات البرنامج (مثلا قاعات صغيرة أم قاعات كبيرة) [101]
- تصميم طريقة جلوس المتدربين (مائدة مستديرة، صفوف

---

99 - علي السلمي، نفس المرجع السابق، ص (366-374).

100- J.P.HELFER , J.ORSONI, **Gestion Des Ressources Humaines**, 7ème édition, Librairie Vuibert, Paris, 1998, P 199.

101- صلاح الدين محمد عبد الباقي، **الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية**، نفس المرجع السابق، ص227.

مستقيمة مع تعيين مكان المدرب)

- تحديد المستلزمات الضرورية في كل برنامج.

3-الاتصال بالمدربين.

4-الاتصال بالمتدربين. [102]

خامسا: تقييم البرامج التكوينية – التدريبية-

إن فعالية برامج التدريب، لا تحقق بحسن التخطيط، والتصميم فقط، وإنما تعتمد أيضا على دقة التنفيذ من جانب القائمين على النشاط التدريبي، ويتأثر كذلك باقتناع المتدربين، وإقبالهم على استيعاب، وتفهم محتوى التدريب وأهدافه.

وعلى ذلك فإن تقييم برامج التدريب، والمتدربين هو نشاط رئيسي وهام. لا ينفصل عن باقي أنشطة التدريب، وهو كذلك نشاط مستمر ينبغي أن يحظى بعناية خاصة، ضمانا لتحقيق الفعالية، والإيجابية المستهدفة من التدريب.

وتتصف عملية التقييم بشكل عام بأنها إنتاج مستمر، ومتجدد من المعلومات حول نشاط معين، تستخدم لإحداث مقارنة بين مستوى فعلي وبين معيار أو نمط مستهدف.

وعلى هذا الأساس يمكن تحديد مشكلة تقييم التدريب الأساسية في أمرين:

---

102 - BERNARD MARTORY, **Contrôle De Gestion Sociale**, 2ème édition, Librairie Vuibert, Paris, 1999, P 255.

- تحديد ما إذا كانت أساليب وإجراءات التدريب المتبعة. تؤدي فعلا إلى تحقيق التغيير المطلوب في سلوك وتصرفات الأفراد موضع التدريب.

- تحديد ما إذا كانت نتائج التدريب لها أي تأثير ملحوظ في قدرة المشروع على تحقيق أهدافه.[103]

1- مفهوم وأهمية تقييم التكوين –التدريب-:

تعتبر عملية تقييم البرامج التدريبية، من أهم مراحل العملية التدريبية، وأكثرها صعوبة وتعقيدا، ذلك أن مسئولي وخبراء تنمية الموارد البشرية (التدريب) في المنظمة. مطالبون بتطوير مهارات وأداء العاملين، عن طريق إتاحة فرص التدريب لهم، وفي الوقت نفسه، مطالبون بإثبات فوائد، وعائدات التدريب من خلال الأدلة والإحصائيات التي قد تكون صعبة جدا.

ومن هنا يدخل مديرو التدريب في متاهات أسئلة كثيرة منها: كيف تتم عملية التقييم؟ وما الذي ينبغي تقييمه؟ متى تتم عملية التقييم، وأين؟... الخ ليتم في النهاية تقديم نتائج ملموسة للتدريب تقتنع من خلالها الإدارة العليا بأهمية، وفائدة التدريب، وقبل محاولة الإجابة على هذه الأسئلة. سنتطرق أولا لتعريف أو معنى تقييم التدريب.

توجد عدة تعريفات **للتقييم** حيث عرفه **كيرك باتريك** بأنه: "عملية تهدف إلى قياس فاعلية، وكفاءة الخطة التدريبية، ومقدار تحقيقها

103- علي السلمي، نفس المرجع السابق، ص 378.

للأهداف المقررة. وإبراز نواحي القوة والضعف فيها".[104]

كما يمكن اعتباره "مجموعة الإجراءات التي تقـاس بهـا كفـاءة المتدربين، الذين قاموا بتنفيذ العمل التدريبي".

كما يعرف أيضا بأنه: "عملية قياس لمعرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف تدريبية، وتتضمن تقييم المتدربين الدارسين والمدربين، والبرامج التدريبية، وكمية التحصيل التي حصلها المتدربين، أو الحصـيلة التـي خرجوا بها في العملية التدريبيـة، والعـادات الجديـدة والمهـارات، والمعارف، والاتجاهات التي اكتسبوها ونوعية التغييـر الحـادث فـي سلوكهم". [105]

ويتناول تقييم التكوين –التدريب–العناصر الرئيسية التالية:

أ–تخطيط التكوين –التدريب–: من حيث مدى كفايـة وحداثـة هيكـل المعلومات التي تجمع، ودرجة وأسلوب تحليلهـا، ومـدى موضـوعية وتكامل أسس تحديد الاحتياجات التدريبية، كذلك تصميم البـرامج مـن حيث درجة تغطيتها للحاجات التدريبية، ومدى صلاحية المادة التدريبية لتغطية الاحتياجات، والتسلسـل المنطقـي للموضـوعات، أو الوقـت المخصص لكل موضوع.[106]

---

104 – عبد المحسن فالح اللحيد، <u>تقييم البرامج التدريبية</u>، في: آفاق جديدة في التنمية البشرية والتدريب، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الطبعة الأولى، القاهرة، مارس 1997، ص ص (247–246).

105 – رشاد أخمد عبد اللطيف، نفس المرجع السابق، ص140.

106– أحمد سيد مصطفى، <u>إدارة البشر –الأصول والمهارات–</u>، نفس المرجع السابق، ص311.

ب-مدخلات التكوين -التــدريب-: وتشــمل المتــدربين مــن حيــث تخصصاتهم، وأسلوب ترشيحهم، والمدربين من حيث كفــاءة الإعــداد للمادة التدريبية، ومهارات الاتصال من حيــث الوضــوح والاكتمــال والإثارة، والتدريب على الواقع العملــي وأســلوب اســتخدام وســائل الإيضاح، كذلك يقيم مركز التــدريب مــن حيــث اكتمــال وفاعليــة التجهيزات، وحوافز التدريب من حيث تنوعها وكفايتها ووفرتها.[107]

ج-عملية التكوين -التدريب-: بما تتضمنه من الإشراف على تنفيــذ البرامج، والمواد التدريبية من حيث موضــوعيتها ودرجــة شــمولها وعمقها، ومدى الكفاية العددية لهذه المواد حسب عدد المتدربين، كــذلك تقييم الطرق المستخدمة في التدريب من حيث درجة تكاملهــا، ومــدى كفاءة استخدامها.[108]

ويشمل نظام تنمية الموارد البشرية، كافة الأنشــطة والعمليــات الهادفة إلى تحقيق مستوى مستهدف من الكفاءة والفعالية، والقدرة فــي المورد البشري، تتناسب مع متطلبات العمل المسند إليــه، وتوقعــات الأعمال والمهام التي يمكن أن يعهد بها في المستقبل. سواء في نفــس مجال التخصص، أو في مجالات أخرى -**أنظر الشكل رقم(06)**-

ولا تقتصر عملية تنمية الموارد البشرية -كما هو شائع في كثير من المنظمات-على التعامل مع الفرد (المورد البشري) بل تمتد لتشمل

107- نصر الله، **متطلبات التدريب والتنمية البشرية**، في: آفاق جديدة في التنمية البشرية والتدريب، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الطبعة الأولى، القاهرة، مارس 1997، ص 104.

108 - أحمد سيد مصطفى، **إدارة الموارد البشرية-منظور القرن الحادي العشرين-**، نفس المرجع السابق، ص284.

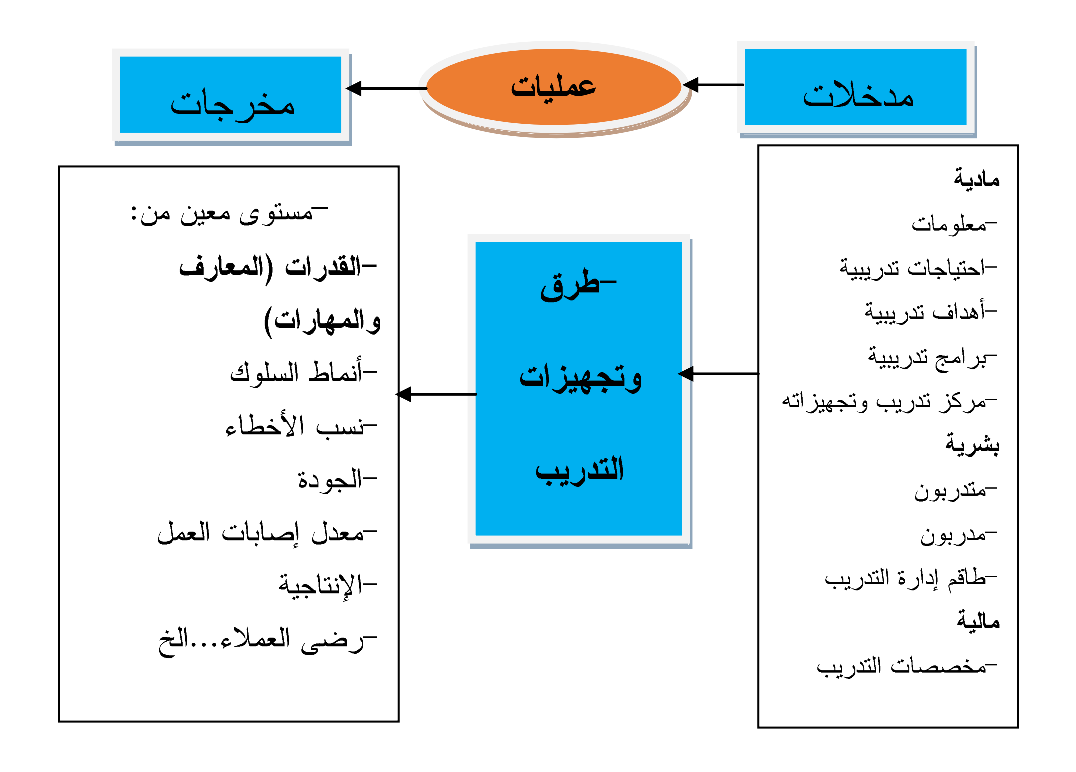
عنصرين آخرين مهمين، لهما تأثير في ناتج عمل الإنسان، ومـــن ثـــم يتأثران بما يحدث له من تنمية، وهما "**العمل**" **Job** الذي يقوم به الفرد (أو جماعة أفراد) و"**التنظيم**" Organization الذي يعمل الفـــرد فـــي نطاقه.

لذا فإن الاقتصار على التعامل مع الفرد، كما هو الحال في معظم فعاليات التدريب، يؤدي إلى عدم الواقعية، والانعزال عما يجري فـــي ساحة العمل الفعلية، ومن ثم انحصار نتائج التدريب في الإنسان نفســـه وعدم إتاحة الفرص لنقلها إلى مجال العمل الفعلي، وهذا ما يطلق عليه "**انحباس التدريب في الإنسان** Encapsulated Training" [109]

ويمثل الشكل رقم (06) مكونات المنظومـــة الشـــاملة لتنميـــة الموارد البشرية (منظومة التدريب)

---

109 – علي السلمي، **إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية**، دار غريب، القاهرة، 2001، ص 232.



الشكل رقم (06) يوضح:
مكونات منظومة التدريب[110]

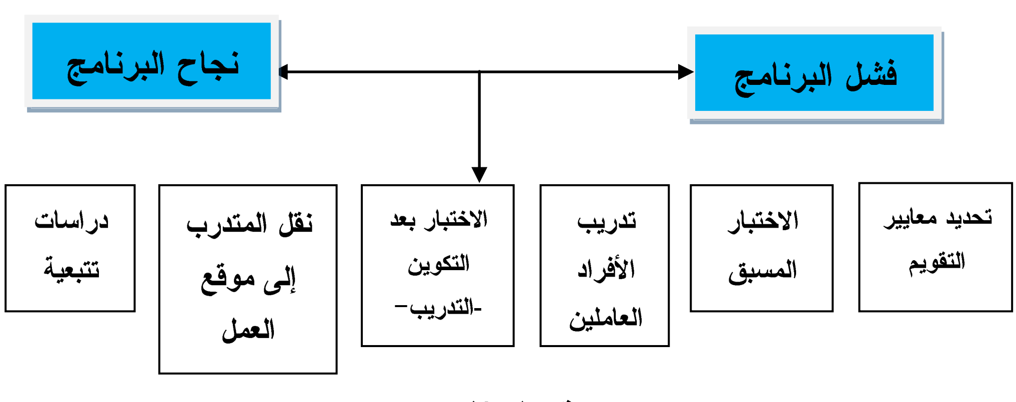
المدخلات المالية: حوافز التدريب المالية هي لازمة لتمويل البرامج مثل: إيجار قاعات تدريبية أو طبع المواد التدريبية، وتحفيز المتدربين، من خلال تقديم حوافز مادية لأوائل المتدربين كلما أمكن ذلك، ويفترض أن تكون قيمة الحافز معقولة، بما يخلق دافعا قويا يساعد على نجاح التدريب، كما يستحسن أن يقدم الحافز فوريا عند انتهاء البرنامج وتقييم

110- أحمد سيد مصطفى، إدارة البشر -الأصول والمهارات-، نفس المرجع السابق، ص305.

المتدربين.[111]

2- مراحل تقييم البرامج التكوينية –التدريبية-:

لغرض تقويم البرنامج التكويني (التدريبي) وللكشف عن فاعليته لابد من إجراء الخطوات التالية والتي يوضحها الشكل رقم (07):



الشكل رقم (07) يوضح:

خطوات تقييم برنامج تكويني (تدريبي)

من خلال تتبعنا لخطوات تقويم البرنامج التكويني (التدريبي) نلاحظ أنه لا بد من تحديد معايير التقويم مسبقا وقبل بدء التكوين (التدريب)، وهذه المعايير تمثل الأهداف التدريبية، أي التي حددها البرنامج التدريبي، وفي بعض الأحيان فإن هذه المعايير، يتم تحديدها من خلال اختبارات اختيار الأفراد العاملين، وبعد إكمال البرنامج التدريبي، فإن هناك اختبارات للكشف عن أي تطوير حصل من خلال

111- أحمد سيد مصطفى، إدارة الموارد البشرية –منظور القرن الحادي والعشرين-، نفس المرجع السابق، ص278.

تطبيق البرنامج، وإذا كان الاختلاف في الأداء بعد البرنامج التـــدريبي يتوافق مع معيار تقويم الموضوع، ويطبق كسلوك في العمل، فهو دليل على فاعلية برنامج التدريب، وفي هذه الحالة من الممكـــن أن تجـــري دراسات تتبعية بعد أشهر، أو حتى سنوات للكشف عن مدى استمرارية المهارات المتعلمة.[112]

وعملية تقييم فاعلية التكوين –التدريب–تتطلب إذن تحديد بعض وسائل قياس تلك الفاعلية والكفاءة، ويمكن تقسيم أنواع تلك المقاييس إلى الفئات الأربع التالية:

أ–طرق قياس موضوعية أو شخصية:

تعتمد طريقة القياس الموضوعية على السلوك الظاهر للفـــرد – مثلا كمية إنتاج محددة، مستوى جودة معين، وقت معين للإنتاج–، أمـــا المقياس الشخصي، فهو الذي يعبر عـــن رأي أو اعتقـــاد–مـــثلا رأي المشرف في كفاءة عامل معين–، وبصفة عامة فـــإن الاعتمـــاد علـــى المقاييس الموضوعية لكفاءة التـــدريب، أســـلم وأفيـــد مـــن المقـــاييس الشخصية.[113]

ب–طرق قياس مباشرة وغير مباشرة:

يعتبر المقياس مباشرا إذا كان يقيس عمل الفرد أو نتيجـــة هـــذا العمل أو التصرف، بينما المقياس غير المباشر هو محاولة تقيـــيم أداء

---

112 – سهيلة محمد عباس، علي حسين علي، **إدارة الموارد البشرية**، الطبعة الأولى، دار وائل عمان، 1999، ص122.

113 – علي السلمي، **إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية**، نفس المرجع السابق، ص 379.

عمل شخص معين من خلال تأثيره على أعمال أشخاص آخرين.

وتتركز أهمية المقاييس غير المباشرة عند قياس كفاءة التـــدريب بالنسبة للمشرفين، والمديرين الذين تتضح كفاءتهم من خـــلال أعمـــال الآخرين.[114]

ج-طرق القياس المتوسطة:

في أغلب الأحيان، لا نستطيع تقدير قيمة مساهمة الفرد النهائيـــة في تحقيق أهداف المشروع، حيث يتطلب ذلك وقتا طويلا، لذلك فإننـــا نعمد إلى استخدام مقاييس متوسطة المدى، أي مقاييس متاحة في فترات زمنية قصيرة في حياة المشروع.

د-المقاييس المحددة والمقاييس العامة:

قد تكون المقاييس محددة، بمعنى قياس كفاءة التدريب بالنســـبة للفرد في أدائه لجزء معين من العمل، كما قد يكون المقيـــاس عامـــا بالنظر إلى مستوى أداء الفرد بصفة عامة.[115]

وتأسيسا على ما تقدم، فإن عملية ناجحة لقياس فعالية التدريب، لا بد أن تستند على الأسس الآتية:

- وضع أهداف، أو مستويات للإنجاز في شكل واحد يمكن قياسها.

- تحديد نقطة للبداية، تمثل مســـتوى الأداء قبـــل تنفيـــذ البرنـــامج التدريبي.

---

114 - أحمد سيد مصطفى، **إدارة البشر -الأصول والمهارات-**، نفس المرجع السابق، ص313.

115 - علي السلمي، **إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية**، نفس المرجع السابق، ص 379

- التطبيق السليم للبيانات، والمعلومات الإحصائية التي يتم جمعها، لمعرفة مدى التغيير الناجم عن تنفيذ البرنامج.

- أن تتضمن عملية القياس، جميع نتائج التدريب إيجابية كانــت أم سلبية.

- استخدام أكثر من طريقة للقياس، واختبار النتائج[116]، كما هــو موضح في **الشكل رقم 08**.

116 - رشاد أحمد عبد اللطيف، نفس المرجع السابق، ص144.

شكل رقم (08): يوضح دورة التكوين –التدريب–(تشتمل على أسئلة التقييم)

مراحل دورة التدريب	تعريف الاحتياجات	وضع الأولويات	وضع الأهداف	مواصفات المتعلمين	التصميم والتطوير (الأساليب المنهجية والإعلام)	تقديم التدريب	دعم التعلم
تبرير التقييم	هل هي دقيقة؟ هل مازالت مناسبة؟ هل تم تحقيق الأهداف؟	أفضل استخدام للموارد؟	عدد مناسب من الحاضرين؟ مواءمة التصميم مع أسلوب التعلم والخبرة؟	هل الأهداف مغطاة تماما التصميم والتطوير داخل أكثر الأهداف تكلفة؟ تبني أساليب	هل نوعية التدريس مرضية؟ هل البنية الأساسية	هل هناك دعم تنظيمي؟ هل يوجد دعم أخر للمتابعة؟	
				التقييم			

فالتقييم إذن: هو الذي يقدم عملية التغذية الراجعة، التي تجعل من التدريب عملية تتم على دورات – كما هو موضح في **الشكل رقم(08)** –، تستمر كل دورة في مخاطبة أسئلة تقييم محددة، كما هو مبين، مما يوفر التغذية الراجعة حول فاعلية تلك المرحلة في دورة التدريب.[117]

ومع الاعتراف بأن تقييم جوانب النشاط التدريبي، ليس بــالأمر اليسير نظرا لتعدد، وتشابك العديد من العوامل التي تواكــب العمليــة التدريبية، فارتفاع كفاءة أحد الأفراد بعد اجتيازه للبرنامج التدريبي، قد لا يرجع بالضرورة إلى استفادته من البرنامج ورغم ذلك فإن صــعوبة عملية التقييم، تتطلب من المتخصصين في هذا المجال جهــدا أكبــر. وسعيا متواصلا نحو البحث عن أساليب، وطرق موضوعية لتقييم كفاءة النشاط التدريبي والحكم على مدى فعاليته.

وتمر عملية التقييم بثلاث مراحل هي:

- التقييم قبل تنفيذ البرنامج التدريبي.
- التقييم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي.
- التقييم بعد انتهاء البرنامج التدريبي.
- متابعة النتائج بعد انتهاء التدريب بفترة معينة.

وسنتناول فيما يلي كل مرحلة من هــذه المراحــل بشــيء مــن التفصيل:

117– توني نيوباي، **التدريب الفعال وأثره على التكلفة "دليل المدير"**، سلسلة المدرب العملية، ترجمة: شويكار زكي، الطبعة الأولى، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2003، ص ص (66-67).

أ-تقييم البرنامج التكويني (التدريبي) قبل تنفيذه:

وتتمثل هذه المرحلة في: تقييم الخطوتين الأولى، والثانية في العملية التكوينية (التدريبية)، أي خطوة تحديد الاحتياجات التدريبية، وخطوة تصميم البرنامج التدريبي، إذ يتم خلال هذه المرحلة تقييم الاحتياج التدريبي للمنظمة وللوظيفة وللمتدرب.

وتهدف هذه العملية إلى التأكد من صلاحية البرنامج، لتحقيق الأهداف التي صمم من أجلها والاطمئنان إلى تحقيقه للنتائج المنشودة، وفي هذه المرحلة، يتم التأكد من اشتمال البرنامج على الموضوعات التدريبية التي تحقق الهدف منه، مع مراجعة الاحتياجات التدريبية التي صمم البرنامج لتلبيتها مع ما يتطلبه ذلك من مراجعة شاملة لمعدلات الأداء، ووصف الوظائف، ومدى ملائمة الأساليب المقترحة لتناول موضوعات البرنامج.[118]

ب-تقييم البرنامج التكويني(التدريبي) أثناء التنفيذ:

وفي هذه المرحلة يتم التأكد من أن تنفيذ البرنامج التدريبي، يسير طبقا لما كان قد خطط له في مرحلة الإعداد، والتصميم وتعتمد عملية التقييم في هذه المرحلة على آراء المتدربين، والمدربين وملاحظات المشرف على البرنامج فيما يتعلق بالجوانب الخاصة بمكان انعقاد البرنامج، ومدى توافر التسهيلات التي تساعد على راحة المتدربين، ومدى تتابع موضوعات البرنامج بشكل منطقي، ومدى كفاية الوقت المخصص لكل موضوع تدريبي وأي ملاحظات أخرى تتعلق بالمراجع

118 – عبد المحسن فالح اللحيد، نفس المرجع السابق، ص248.

والمواد العلمية للبرنامج.

إن عملية التقييم في أثناء تنفيذ البرنامج، يجب أن تتم بشكل مخطط، ومنظم وبصفة دورية بحيث يمكن التعرف على نواحي القصور التي تعترض تنفيذ البرنامج والعمل على علاجها، وحلها أولا بأول حتى تزداد فعالية البرنامج مع نهاية الفترة المحددة له. [119]

ج-التقييم بعد انتهاء البرنامج التكويني (التدريبي):

يتم بعد انتهاء البرنامج التدريبي قياس نتائج التدريب، وذلك بهدف قياس مدى ما حققه البرنامج من تلبية للاحتياجات التدريبية، ومدى مساهمته في تحقيق أهدافه، وبالتالي إبراز ما حققه من فائدة بالمقارنة لما صرف عليه من نفقات مالية.

ويستهدف التقييم بعد انتهاء البرنامج التدريبي ما يلي:

- اكتشاف نواحي الخلل في تصميم البرنامج، بالنسبة للهدف الموضوع من أجله.
- التعرف على التعديلات الجوهرية في المواد العملية، والعلمية لتحقيق الأهداف الكاملة للاحتياجات التدريبية.
- تطوير أو تعديل أو استحداث أساليب التدريب، بما يحقق الفعالية الكاملة للتدريب. [120]

وهناك عدد من المقاييس والمؤشرات التي تستخدم في قياس مدى

119- عبد الله محمد أسعد، ليلى إبراهيم العريان، نفس المرجع السابق، ص 167.

120- رشاد أحمد عبد اللطيف، نفس المرجع السابق، ص ص(150-151).

فاعلية البرنامج التدريبي منها:

✓ زيادة الإنتاج وارتفاع مستوى الجودة.

✓ تحسين مستوى الأداء وانخفاض الوقت اللازم لأداء العمل.

✓انخفاض تكاليف الإنتاج.

✓انخفاض معدل دوران العمل، ومعدل الغياب.

✓خفض حوادث وإصابات العمل. [121]

- اكتشاف نواحي القصور في مساعدات الإيضاح السمعية، والبصرية وتطويرها التطوير الملائم.
- تعديل التوقيتات الزمنية للبرنامج إذا لزم الأمر.
- تعديل تسلسل موضوعات البرنامج إذا لزم الأمر.
- إعادة النظر في المستوى المقدم به المادة التدريبية، لتتلاءم مع مستوى المتدربين إذا كان أقل أو أعلى من مستواهم.[122]
- إعادة النظر في الجوانب الإدارية إذا ظهر أي تصور في أي منها.
- إعادة النظر في مستوى المدربين، والمحاضرين واستبدالهم أو تدريبهم إذا احتاج الأمر ذلك.[123]

121- مهدي حسن الزويلف، نفس المرجع السابق، ص ص(158-159).

122- عبد الله محمد أسعد، ليلى إبراهيم العريان، نفس المرجع السابق، ص168.

123 - رشاد أحمد عبد اللطيف، نفس المرجع السابق، ص 151.

3-عناصر تقويم نتائج التكوين المهني:

يمكن لمدير التدريب أن يسترشد في تقويمـــه، أو قياســـه لأثـــر التدريب على الموظفين على أربعة عناصر أساسية هي:

أ-رد الفعل عند المتدرب (الموظف):

أي تحديد أو قياس درجة انطباع الموظف عن التـــدريب الـــذي تلقاه، من حيث أهداف البرامج التدريبية ووسائل التدريب وأساليبه...الخ

ويعتبر رد الفعل من أسهل عناصر التقويم، حيث أنه يركز علـــى مشاعر، وردود أفعال الموظفين بصفتهم متدربين تجاه البـــرامج التـــي تلقوها، والمدربين ومحتويات هذه البرامج، وطـــرق التـــدريب التـــي استخدمت فيها ومن ثم مدى انجذابهم وتفاعلهم مع هذه البرامج.[124]

ولقياس رد الفعل. يستخدم عدد من الأساليب، التي يمكن الاستعانة بها وهي على النحو التالي:

- المقابلة الشخصية مع المتدربين، للتعرف على آرائهـــم نحـــو البرنامج التدريبي بعد عودتهم إلى مقر عملهم.

- إعداد أو تصميم استبيان بهدف الحصول على ردود الفعل في صورة كلية.[125]

ب-التعلم:

يهدف التقويم هنا إلى الحصول على بيانات كافيـــة، عـــن كميـــة

124- جاري ديسلر، نفس المرجع السابق، ص 291.

125 - عبد المحسن فالح اللحيد، نفس المرجع السابق، ص252.

المعلومات التي اكتسبها المتدرب نتيجة لالتحاقه بالبرنامج التدريبي، ويمكن تقسيم ذلك إلى ثلاث جوانب:

- **تعلم المعارف:** ويقصد بها تعلم المبادئ، والحقائق والنظريات، وهذا الجانب من التعلم، قد لا يكون مهما بدرجة كبيرة في المنظمات الإدارية حيث، أن التركيز لا يكون على ما تعلمه الفرد من حقائق بقدر ما يكون على المهارات التي تعلمها.[126]

- **تعلم المهارات:** ويقصد بالمهارات، القدرة على القيام بعمل ما بشكل يتسم بالدقة والسهولة، ويمكن قياس ذلك من خلال ملاحظة أداء الموظف بعد التدريب، ومقارنته بأدائه قبل التدريب.

- **الاتجاهات:** ويقصد بها القيم والأفكار التي يحصل عليها من التدريب، ومدى التغيير الذي حدث للقيم السابقة مثل حب العمل، التعاون مع الزملاء...الخ ويمكن قياس هذا الجانب من خلال ملاحظة سلوك الموظف أو إجراء المقابلة الشخصية معه.[127]

ج-السلوك:

يهدف التقويم على هذا المستوى إلى التحقق من مدى التغيير الذي طرأ على سلوك المتدرب(الموظف) نتيجة للتدريب.

ويمكن الاستدلال على التغيير في السلوك الإداري، من خلال عدة أساليب منها:

- ملاحظة المتدرب في عمله بعد التدريب، ومقارنته بما كان

126- علي غربي وآخرون، نفس المرجع السابق، ص120.

127- جاري ديسلر، نفس المرجع السابق، ص 291.

عليه قبل التدريب.

- التعرف على آراء رؤساء الموظف المتدرب فيما يتعلق بسلوكه بعد التدريب.

- التعرف على آراء زملاء المتدرب في ســلوكه الإداري بعــد التدريب.[128]

د-النتائج:

ويتحدد هذا التقويم، في معرفة أثر التدريب على أداء الموظف، بعد التدريب في العمل، وبالتالي تحديد أثر التــدريب فــي المنظمــة، فالتقويم على هذا المستوى، يشمل النتائج الملموسة للتدريب، والتغييرات التي أحدثها الموظفون المتدربون بالفعل لصالح الأجهزة التي يعملــون بها، والتي تنعكس آثارها على سلوكهم الفعلي بالعمل.[129]

وعلى الرغم من صعوبة قياس نتائج التدريب، فإن هناك بعــض الطرق التي يمكن أن يسترشد بها مسئولو التدريب فيما يتعلــق بقيــاس نتائج التدريب وأهمها:

1-قياس **نتائج التكوين (التدريب) بأهدافه:** وأهــداف التــدريب، يمكن التعبير عنها بشكل نتائج مثل: تخفيض دوران العمــل، خفــض التكاليف، تحسين الكفاءة، تحسين الروح المعنوية...الخ[130]

2-قياس **أداء الموظف:** وذلك عن طريق معدلات الإنتاج بصورها

128- رشاد أحمد عبد اللطيف، نفس المرجع السابق، ص 152.

129- عبد المحسن فالح اللحيد، نفس المرجع السابق، ص253.

130- علي غربي وآخرون، نفس المرجع السابق، ص 121

المختلفة.

ونظرا لتداخل هذه العناصر الأربعة، مع بعضها البعض في عملية التقييم، فإنها في كثير من الأحيان تقاس في آن واحد حيث يصعب الفصل بين سلوك الفرد، وأدائه أو المعارف التي تعلمها.[131]

د-تقييم ومتابعة النتائج بعد انتهاء التكوين:

ترجع أهمية هذه المرحلة إلى متابعة البرنامج التدريبي بعد انتهائه بفترة معينة، لتكن مثلا ستة أشهر أو سنة، للتأكد من فاعلية التدريب، ومدى تحقيقه لأهدافه، بالإضافة إلى التعرف على أثر التدريب على أداء المتدربين وهم في مواقع العمل، والفوائد التي حققها المتدربون الذين تلقوا التدريب.

ويسهم هذا التقييم بشكل كبير في الحكم على مدى صلاحية البرنامج التدريبي، واكتشاف نواحي الضعف والقصور فيه، والعمل على معالجتها وتطويرها وتصحيحها، وتعتبر المتابعة في هذه المرحلة ذات أهمية كبيرة للتعرف على الأثر الذي يتركه التدريب على المتدرب من حيث طريقة أدائه والنواحي السلوكية في العمل.

ويمكن متابعة نتائج التدريب والتكوين بعدة طرق أهمها:

- دعوة المتدربين إلى المكان الذي تلقوا فيه التدريب، ومناقشتهم في التأثير الذي تركه التدريب عليهم، والمشكلات التي استجدت في الفترة التي عقبت البرنامج التدريبي.

---

131 – مهدي حسن الزويلف، نفس المرجع السابق، ص182.

➢ سؤال المتدربين ورؤسائهم بعد فترة من انقضاء البرنامج التدريبي، عن طريق قوائم استقصاء عن بعض الأمور الهامة مثل: مدى التقدم الذي تحقق للمتدرب بعد التدريب، والتغيرات التي طرأت على سلوكه وأدائه، وعلاقاته ونوع العمل الذي يؤديه، وهل يتناسب مع التدريب الذي حصل عليه.[132]

➢ إرسال قوائم بأسماء المتدربين، والبرامج التدريبية التي التحقوا بها إلى إدارة التفتيش بالمنظمة التي يتبع لها المتدربون، كي تتولى هذه الإدارة عملية متابعتهم، والتأكد من أنهم يعملون في المجال الذي درسوا فيه.

➢ قيام المدربين أو غيرهم من الاختصاصين بزيارة المتدربين في مواقع عملهم، والتعرف على نتائج التدريب، إما من خلال المقابلة الشخصية أو الملاحظة المباشرة.[133]

3-أهداف عمليتي التقييم والمتابعة:

- التعرف على ما تم إنجازه من الخطة التدريبية، وما تم تحقيقه من الأهداف الموضوعة.
- التعرف على مدى النجاح في تطبيق مبادئ، وأسس التدريب الصحيحة في البرامج التدريبية التي تم تنفيذها.
- معرفة جوانب القوة أو الضعف في البرامج التدريبية حتى يمكن معالجة نقاط الضعف، ودعم نواحي القوة، وجعلها مفيدة في

---

132 -.J.P.HELFER, J.ORSONI, OPcit, P 199

133 – علي السلمي، **إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية**، نفس المرجع السابق، ص 379.

المستقبل بقدر الإمكان، وعدم الاكتفاء بالحكم عليها بالفشل أو النجاح.[134]

- التعرف على الفوائد المباشرة، والغير المباشرة التي تعود على الأجهزة التي أوفدت مرشحيها للاشتراك في البرامج التدريبية، والتأكد من أن نتائج التدريب قد حققت أغراضها.
- قياس مدى فعالية البرنامج التدريبي، وأساليب تنفيذه ومدى مساهمته في تلبية الاحتياجات التدريبية.[135]
- التعرف على مدى مساهمة المتدربين في تطبيق الخبرات التي تعلموها، والمهارات التي اكتسبوها.
- تحديد المعوقات التي تواجه تنفيذ البرامج التدريبية، والعمل على تذليلها ضمانا لتحقيق أهدافها كاملة في المستقبل.
- مقارنة الفوائد المترتبة على المتدرب بمقدار الثغرات التي حققها، والمشاكل والصعوبات التي تلاقيها.
- تطوير برنامج الدورة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة له، وتطوير خطة التدريب وتحسينها في ضوء النتائج التي يمكن التوصل إليها. [136]

134- مهدي حسن الزويلف، نفس المرجع السابق، ص241 .

135- جمال الدين محمد المرسي، نفس المرجع السابق، ص 351.

136 - سهيلة محمد عباس، علي حسين علي، نفس المرجع السابق، ص (141-142).

خلاصــة:

إن حل مشكلة عدم توافق مخرجات التعليم، والتكوين مع متطلبات ســـوق العمـــل، هـــو مـــا أطلـــق عليـــه مصـــطلح التأهيـــل الوظيفي"Occupation-based-Standards"، والذي يقــوم علـــى فلسفة تأهيل الخريج بعد تخرجه على احتياجات وظيفـــة محـــددة، يـــتم التنسيق بشأنها مع الجهة الطالبة على أن تعمل هذه الجهة على توظيفه بعد انتهاء مرحلة التأهيل، مثل ذلك بالطبع يتطلب إنشاء مراكز للتأهيل الوظيفي تعمل على إيجادها مؤسسات التعليم الفنـــي والتقنـــي، حيـــث تتحصر مهامها في حصر الفرص الوظيفية، وتحديد احتياجاتها التدريبية مع الجهة الطالبة للوظيفة، ومن ثم ترجمة هذه الاحتياجات إلى بـــرامج تأهيلية تلبي احتياجات الوظيفة التي ستناط بالخريج ليسلم بعدها جاهزا إلى جهة عمله.

إن مثل ذلك لا يعزز عملية التوظيف فحسب، بل ســـيبني قاعـــدة معلوماتية ضخمة لدى هذه المراكز عن احتياجات سوق العمل العدديـــة والتخصصية والمهاراتية.

الفصل الخامس: طرق وتقنيات تكوين الراشدين

تمهيد:

يتضمن التكوين المهني كثيراً من المهارات الدقيقة، وكلما تمكـن المدرس والمدرب من امتلاك تلك المهارات، كلما كان تأثيره في العملية التكوينية والتدريبية أعمق وأكثر فعالية، وهذا يتطلب مـن المؤسسـات التعليمية بشكل عام ومؤسسات التكوين المهني إدامة مهارات الاتصـال الفعال، وتقنيات التدريب واستخدام الوسـائل والتكنولوجيـا التعليميـة الحديثة، ومتابعة التطورات والمستجدات في هذا المجال، ولكن غالبا ما تولي الجهات المسؤولة عن التعليم والتدريب أهميـة أكبـر للمشـاكل التنظيمية والإدارية، دون الاهتمام بنفس القدر بطرائق التدريب والتـي تشكل الأساس في نجاح العملية التدريب.

أولا: مفهوم وخصائص تكوين وتعلم الراشدين(الكبار)

1-مفهوم تكوين وتعلم الراشدين -الكبار-:

تكوين وتعلم الراشدين (الكبار): هو ذلك المجهود الذي يبذله الفرد من أجل النمو الذاتي والهادف، وهو يمارس دون ضغوط رسـمية ولا يكون مرتبطاً بشكل مباشر بوظيفة، عندما بدأ تعلـم الكبـار بصـورة منظمة في الربع الأول من القرن العشرين كان النموذج الوحيـد أمـام معلمي الكبار هو نموذج تعليم الصغار، وكانت النتيجة أنه حتى وقـت قريب كان يتم تعليم الكبار كما لو أنهم أطفال، هذا هو ما يبرر المتاعب العديدة التي لاقاها معلمي الكبار مثل النسبة العالية للتخلف الدراسـي،

وقلة الحافز، والأداء السيئ، لذلك بدأ الجدال حول نموذج تعليم الصغار على أنه ربما لا يكون مناسباً للكبار، اقترح احدهم أن الكبار يتعلمــون بشكل أفضل إذا اشتركوا بأنفسهم في تحديد متى وكيف وماذا يتعلمون، ولكن حتى الخمسينات لم يكن قد بدأ بعد البحث التجريبي علـــى تعلـــيم الكبار، ولم تكن الاختلافات بين الصغار والكبار في مجال التعلـــيم قـــد ظهرت بصورة جادة، وكانت دراسة أخرى قد أظهرت أن الكبار فـــي الحقيقة يندمجون في التعلم بإرادتهم خارج نطاق التعلم الرسمي أكثر من اندماجهم في البرنامج التوجيهية، وأنهم في الحقيقـــة أيضـــاً يوجهـــون أنفسهم بأنفسهم كمتعلمين.[137]

2-خصائص تكوين وتعلم الكبار-الراشدين-:

- الراشدون (الكبار) يتعلمون بطريقة تختلف عن طريقة الصغار، فخبرات التعلم يجب أن تقدم للكبار بطريقة تناسبهم بحيث تـــدفعهم للتفاعل مع برامج النمو المهني.[138]
- يتعلم الكبار عندما يشعرون بأن أهداف نشاطات التعلم واقعيـــة، وذات علاقة وأهمية بالموضوع المطروح للتعلم.

---

137 - سعيد محمد محمد السعيد، **برامج تعليم الكبار-إعدادها، تدريسها، تقويمها-**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص ص (11-15).

138- Glickman, C. Gordon, S. Ross-Gordon, **Supervision of instruction: A developmental approach,** Boston, Allyn & Bacon, 1998, P 82.

- يتعلم الكبار ما يشعرون أنه مرتبط مباشرة بحاجاتهم النفسية أو المهنية (الوظيفية).
- يحتاج الكبار إلى رؤية نتاج عملهم أثناء التعلم، وإلـــى تغذيـــة راجعة عن مدى تقدمهم نحو أهداف التعلم.
- تعلم الكبار مرتبط بـــ "الأنا"، فعندما يفشل الكبار فـــي تحقيـــق مطلب تعليمي فالاحتمال كبير بأن يؤخذ هذا على أنه نقص في الكفاءة الذاتية.
- يأتي الكبار إلى أي نشاط تعليمي بحصيلة كبيرة ومتنوعة مـــن الخبرات والمهارات والكفاءات.
- يميل الكبار إلى أن يكونوا مصدرا لخبرات تعلمهم، فيشـــاركوا في إعداد أهداف ونشاطات ومحتوى البرامج التنموية.
- يميل الكبار إلى مقاومة النشاطات التي يرون أنهم تنقص مـــن قيمتهم الاجتماعية أو المهنية.
- ينفر الكبار من أسلوب التوجيه المباشر أثناء التعلم.
- غالبا ما يكون الدافع لدى الكبار داخليا ذاتيا. [139]

الفوارق بين تكوين وتعليم الصغار والكبار-الراشدين-: هناك مفاهيم أساسية لتوضيح الفوارق بين تكوين وتعليم الصغار والكبار -الراشدين- كما هو موضح بالجدول التالي:

---

139 - Dresh, J. & Playko, **Supervision as proactive process: Concepts and cases. Prospect Heights**, Waveland Press, 1995, P 364.

وجه المقارنة	منهج تعليم الكبار – الراشدين –(التعليم الذاتي)	منهج تعليم الصغار (التعليم اعتماداً على معلم)
شخصية المتعلم	مستقلة	تابعة
الخبرة	أحد مصادر المعرفة	مرحلة بناء الخبرة
التركيز	على المشكلة أو القضية	على المادة الدراسية
الحافز/ الدافع	داخلي / ذاتي	خارجي (ثواب/ عقاب)
جو التعليم	غير رسمي، تقدير واحترام، مشاركة وتعاون	رسمي، سلطة المعلم، جو تنافسي
تحديد الاحتياجات	بالمشاركة	بواسطة المعلم
تحديد الأهداف والتخطيط	بالمشاركة	بواسطة المعلم
الأساليب التعليمية	تعتمد على الخبرة	تعتمد على نقل المعرفة
التقييم	بالمشاركة	بواسطة المعلم
الفترة الزمنية	يستمر مدى الحياة	ينتهي بمرحلة معينة

جدول رقم 03 يوضح: الفوارق بين تكوين و تعليم الصغار والكبار.[140]

140 – http://www.fao.org/wairdocs/af196a/af196a02.htm 14/02/2008

ثانيا: طرق تكوين الراشدين

يقصد بطرق (أساليب) التكوين –التدريب–الطريقة (الكيفية) التي يتم من خلالها عرض المادة التدريبية.

❖ **العوامل التي تحدد أسلوب التكوين–التدريب–:**

- المتدربين: يجب مراعاة أعمار وجنس والمستوى التعليمي وخبرات المتدربين.
- ظروف التدريب: زمن التدريب، مكان التدريب، التسهيلات والمواد المتاحة، عدد المتدربين.
- موضوع التدريب.
- الميزات النسبية للمدرب.

وتنقسم طرق (أساليب) تكوين الراشدين –الكبار–إلى ثلاثة أنواع:

- أساليب العرض: المحاضرة، التطبيق العلمي/ الإيضاحي.
- أساليب المشاركة: الندوات، دراسة الحالة، لعب الأدوار، التعليم المبرمج، العروض العملية، الورشة التدريبية.
- الأنشطة خارج قاعة التدريب: الزيارات الميدانية، التكليفات، المشروعات.

وفيما يلي عرضاً للأنواع الثلاثة:

1-أساليب العرض:

من الأساليب الشائعة في كل الدورات التدريبية، والتي يتم من خلالها نقل المعارف والمعلومات للمتدربين، تقديم أهداف الدورة وبرنامجها هو أحد الأمثلة العامة لذلك، تدريس كيفية اختيار العينات البحثية هو نمط آخر، أساليب العرض هي موعظة في معظم أجزائها، وهي وسيلة اتصال في اتجاه واحد بين المدرب والمتدرب، وهي اقتصادية من حيث المساحة والوقت، باعتبار قدرتها على تقديم قدر كبير من المحتوى المعرفي إلى عدد كبير من الحضور في فترة زمنية قصيرة، وعيوب أساليب العرض يتمثل في طبيعة أسلوبها السلبي، ومحدودية نجاحها في جذب انتباه المتدربين واستمرار تركيزهم لتحقيق معدل مرضي من التذكر والاسترجاع.

أ- **أسلوب المحاضرات:** هو أسلوب تدريبي يستخدم الرموز اللفظية في توصيل مجموعة من الأفكار، والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم... الخ، من قبل المدرب إلى المتدربين، ويلاحظ على هذا الأسلوب أن المسيطر في الموقف التدريبي هو المدرب، فهو يقوم بإرسال المعلومات وشرحها وتوضيحها باستخدام الرموز اللفظية، وتقتصر مشاركة المتدربين بصفة عامة على الاستماع والإصغاء المركزين، ويمكن زيادة تحسين فعالية المحاضرة من خلال استخدام

المعينات البصرية المناسبة من أدبيات تساعد المتلقي في تكوين صورة ذهنية حول الموضوع المقدم وتجعله أكثر تركيزاً. [141]

- ❖ **ما يراعى عند استخدام أسلوب المحاضــرة:** مســتوى جــودة المحاضرة يمكن التحكم فيه عبــر مســتوى جــودة الكلمــات المنطوقة:

- اجعل صوتك مسموعا للكل، وتجنب الكلمات الغامضة.
- تجنب النغمات الصوتية غير المألوفة.
- تجنب الحديث السريع أو البطيء على حد سواء.
- استخدام قائمة في تقديم المحاضرة يساعد على ترتيب الأفكار.
- الكلمة الملفوظة تتطلب اتصالا غير لفظي مناسب:
- تأكد من أن الكل يراك بوضوح.
- تجنب الحركات والعادات التي تشوش على الحضور.
- لا تكرر نفس الألفاظ الكلامية.
- تجنب التطويل والاختصار الشديد: الاختصار الشديد قــد يخــل بالمحاضرة، والتطويل يقلل الفاعلية.
- اختيار المعينات التدريبية المناسبة.

---

141 – محمد محمود الحيلة، **طرائق التدريس واستراتيجياته**، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2002، ص 103.

- حدد متى سيتم طرح الأسئلة (يفضل طرح الأسئلة عند انتهاء المحاضرة إلا إذا كان هناك ضرورة لذلك).
- استخدم أساليب تدريب أخرى خلال المحاضرة (العصف الذهني أو مجموعات المناقشة)، لتزيد من فاعلية المحاضرة

❖ **مميزات المحاضرة:**

- تختصر الكثير من الوقت.
- تناسب مختلف أحجام المجموعات.
- لا تحتاج إلى الكثير من المعدات.
- يمكن تعديلها لتناسب احتياج المتدربين.

❖**محددات المحاضرة:**

- الاتصال في اتجاه واحد يقلل من التغذية الراجعة والمداخلات.
- الانتباه يقل كلما طالت المحاضرة.
- معدل التذكر والاستعادة يكون منخفضا.
- غير مناسبة للتدريب على المهارات. [142]

ب-العرض الإيضاحي: العرض الإيضاحي هو أسلوب يتم استخدامه لتقديم طريقة أو مهارة معينة، تحت ظروف حقيقية مماثلة للواقع،

---

142 – بربرا مارتيرو وآخرون، **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، ترجمة: حسين عبد اللطيف بعلرة، ماجد محمد الخطيب، دار الشروق، عمان، 2002، ص 33.

والعرض الإيضاحي شأنه شأن المحاضرة يهدف إلى تزويد المتدربين بمعارف ومهارات معينة، لكن في حالة العرض الإيضاحي فإن المتدربين تتاح لهم الفرصة لرؤية النتائج المباشرة للمهارة المحددة.

العرض الإيضاحي يمكن أن يكون حيا بأن يقوم المدرب بأداء المهمة المطلوبة أمام المتدربين، أو يمكن أن يتم باستخدام معينات بصرية (شرائح مصورة–فيديو–فيلم... إلخ)، توضح كيفية القيام بالمهمة المعينة تحت ظروف محددة،

أحد أهم نقاط القوة في العرض الإيضاحي: هي أنه يوضح كيفية القيام بمهمة ما بشكل حقيقي، وهو بذلك يكون أكثر إقناعا، إذ يرفع من درجة ثقة المتدرب في قدرات المدرب، علاوة على إضفاء البعد التطبيقي العملي على التدريب، لذلك فهو يمتاز عن المحاضرة في التمكين من التطبيق وارتفاع معدل الاسترجاع والتذكر.

مميزات العرض الإيضاحي:

- يرفع من مستوى تركيز وانتباه المتدرب.
- دعم عملي تطبيقي للمحاضرات والنظريات.
- المشاهدة المباشرة ترفع من درجة المصداقية والثقة.
- التغذية الراجعة المباشرة والفورية.

محددات العرض الإيضاحي:

- التكاليف والفترة الزمنية اللازمة للتحضير قد تكون كبيرة.

- قد يؤدي إلى فقدان الثقة إذا لم يؤد بالمستوى المطلوب.
- يفضل للمجموعات الصغيرة.
- يحتاج إلى مواصلة التطبيق والتدريب للحصول على أفضل النتائج[143].

2-أساليب المشاركة:

أساليب التدريب بالمشاركة تؤمن مشاركة المتدربين في عملية التعلم، وتمكنهم من التعبير عن وجهات نظرهم، وتشجعهم على الاستفادة من خبراتهم في فعاليات التدريب، هذا بالإضافة إلى أنه بينما تقتصر أساليب العرض على مشاركة المتدرب بالسماع كما هو في المحاضرة أو بالرؤية كما هو بالعرض الإيضاحي، فإن أساليب المشاركة تؤدي إلى اشتراك المتدربين بشكل نشط في عملية التعليم.

- العيوب المحتملة لأساليب المشاركة في أنها تتطلب الكثير من الوقت وضعف إمكانية تحكم المدرب في عملية تنفيذ الأنشطة.

أ-أسلوب الندوات Seminar: تتمحور الندوة في الغالب حول موضوع معين أو مشكلة معينة، وتشترك فيها فئتان تضم الأولى المختصين أو المهتمين الذين يقومون بعرض وجهات نظرهم حول موضوع الندوة، بينما تضم الثانية المتدربين، وغالباً ما يكون موضوع الندوة ذا أهمية لدى المتدربين، ويتطلب عقد الندوة وجود المختصين في

143 – بربرا مارتيرو وآخرون، نفس المرجع السابق، ص 33.

موضوع الندوة، ووجود حاجة تدريبية فعلية لدى المتدربين لموضـــوع الندوة .

وبعد طرح آراء وأفكار المختصين تتاح الفرصة للمتدربين لطرح استفساراتهم وأسئلتهم على المنتديين، ويهدف أسلوب الندوة إلى زيـــادة وعي المتدربين بموضوع الندوة بشكل عميق ومؤثر .

عند إجراء الندوات يتم استخدام نوعين من الأسئلة:

- ❖ **الأسئلة المفتوحة:** وهي الأسئلة التي يمكن استخدامها فـــي تشـــجيع العفوية والتلقائية، وهي تسمح للمتدربين باستخدام لغتهم وتعبيـــراتهم الخاصة، عند الاستجابة للأسئلة، وبذلك يعتبر هذا أسلوبا ناجحا في استمرار النقاش والاهتمام والتشجيع على المشاركة.
- ❖ **الأسئلة المغلقة:** وهي الأكثر جدوى في قيادة النقاش وتركيزه فـــي نقاط محددة، حيث أنها تتطلب إجابات محددة لأسئلة محددة، وهـــي بالتالي تذكر المتدربين بالنقاط الرئيسة في المناقشة.

❖ **مميزات الندوات –المناقشات-:**

- تشجع المتدربين على تطوير مهارات الاتصال.
- تمكن من التوضيح والسؤال حول الافتراضات.
- توفر تغذية راجعة فورية وتولد نوع من التعاون.
- تمكن من تبادل الآراء والخبرات.

- يمكن أن تكون مفيدة في إكمال أو تلخـيص أنشـطة تدريبيـة أخرى.

❖**محددات الندوات:**

- قد تستهلك الكثير من الوقت.
- النجاح يعتمد على التفاعل بين أعضاء المجموعة.
- قد يسيطر عليها بعض الذين يجيدون النقاش (الجدال).
- لا بد من امتلاك المدرب مستوى عال من المهارات فـي إدارة الوقت وتوجيه النقاش.[144]

ب-أسلوب دراسة الحالة Case Study : يتمحور أسـلوب دراسـة الحالة على تمركز المتدرب في العملية التدريبية، والحالة عبارة عـن مشكلة (واقعية أو افتراضية)، وهي تقدم للمتدرب مكتوبة ومرفقة بهـا بعض التفاصيل عن حيثيات المشكلة وخلفياته وأسبابها وإحصـائياتها (وتوضع في تقرير)، ومطلوب من المتدرب قراءتها بهدف الوصـول إلى اقتراحات حيال تلك المشكلة.

ويهدف هذا الأسلوب إلى تنمية قدرات المتـدرب علـى قـراءة المعلومات، وتحديد المشكلة على هيئة أسئلة، تحتاج إلى إجابات وتحديد وسائل الوصول إلى تلك الإجابات، ويهدف أسلوب دراسة الحالة أيضا إلى تمكين المتدربين من استشفاف بعض المبادئ والمفـاهيم الهامـة، بشأن موضوع المشكلة بطرق ذاتية، كما يساعد هذا الأسـلوب علـى

---

144 – حسن منسي، تصميم التدريس، الطبعة الثانية، دار الكندي، الأردن، 2000، ص47.

إكساب المتدربين بعض المهارات الأساسية في حل المشـــكلات وفـــق منهج علمي موضوعي.[145]

❖مميزات دراسة الحالة:

- تحسن مهارات حل المشكلات وتطبيق المفاهيم والأساليب.
- تضفي لمسة من الواقعية على المناقشات النظرية.
- نشاط يركز على المتدرب.
- تمكن من التفاعل والتعلم الجماعي.
- تمكن من البناء التحليلي.

❖ محددات دراسة الحالة:

- قد تستهلك الكثير من الوقت.
- صعوبات الاختيار مع المواد الجاهزة المتاحة.
- إعداد حالات دراسية جديدة يحتاج إلى وقت.
- خطورة التعامل معها كلعبة أو تمرين خاصة عند اعتمادها على تصور افتراضي.
- توقع أن تكون هناك إجابة صحيحة أو خاطئة.
- تحد من إمكانية التعميم.

145 – طارق عبد الحميد البدري، نفس المرجع السابق، ص69.

ج- أسلوب تمثيل الأدوار: يعتبر هذا الأسلوب أسلوبا معمليا لتـدريب المتدربين على الأدوار والمهام والمسؤوليات، والمواقف الموجودة فـي بيئة الأعمال الحقيقة، أو أنه يسمح بقيام المتدرب بتمثيل دور شخصـي ما ويتصرف كما يعتقد بأن ذلك الشخص يتصرف في أدائه لذلك الدور، ويقوم المتدرب بالمشاركة في أداء الدور مع بعض زملائه أو مع بقيـة المتدربين الذين يقومون بمتابعة تمثيله من خـلال الملاحظـة العلميـة لتوفير التغذية الراجعة feed-back، وليستفيد المشـاركون مـن أداء الدور من إتقان أداء الدور والإلمام بكافة متطلباته، وتبرز أهمية التغذية الراجعة في النقاش الذي يدور بعد الانتهاء من لعـب الـدور، والـذي يشارك فيه جميع المتدربين والمدربين، ويهدف هذا الأسلوب على إتاحة الفرص للمتدربين لمعرفة وإدراك طبيعـة مشـاعرهم تجـاه بعـض المواقف، ولتطبيق بعض المفاهيم النظرية في بيئة وظروف وعوامـل مشابهة لبيئة العمل، وبوجه خاص يمكن استخدام لعب الأدوار في:

- تغيير وتطوير الاتجاهات.
- تطوير مهارات التفاوض.
- استكشاف العلاقات الإنسانية الضعيفة.
- إظهار الجوانب الاجتماعية والسياسية للأوضاع.
- تعزيز التعلم من خلال العمل وارتكاب الأخطاء. [146]

❖ **خطوات عملية لعب الأدوار:**

---

146 – علي السلمي، نفس المرجع السابق، ص 372.

- تحديد المشكلة وتهيئة الوضع.
- تحديد الأدوار التي يتم القيام بتا.
- تحديد مواصفات وطبيعة كل دور.
- إعطاء خلفية للمشاركين حول الموضوع.
- أداء المشهد، المناقشة والتحليل.

❖ **مميزات لعب الأدوار:**

- عرض الموضوعات بشكل درامي يساعد على ملء الفراغـــات في نظام التدريب التقليدي.
- يزيد من علاقة التدريب بالأوضاع المحددة.
- يبني التلقائية ومهارات حل المشكلات.
- يشجع على المشاركة.
- مفيد في التعامل مع الاتجاهات والسلوك.
- يمكن أن يساعد في بناء مهارات الاتصال الشخصي وبناء الثقة بالنفس.
- التعلم من خلال العمل.

❖ **محددات لعب الأدوار:**

- النجاح يعتمد على قدرات الأفراد وديناميكية المجموعة.
- قد يحتاج للكثير من الموارد.

- ليس كل المشاركين حريصين وجادين في لعب الأدوار (خاصة في المواقع القيادية).
- قد ينجرف المشاركون إلى اتجاهات أخرى بعيدة عن الهدف التدريبي.
- غير مناسب للمجموعات الكبيرة.
- قد يؤذي الأشخاص الحساسين.

د-أسلوب التعليم المبرمج: يكرس هذا الأسلوب مفهوم التعليم الذاتي، حيث يتحمل المتدرب مسؤوليات أساسية في تدريب نفسه، ويكتسب المتدرب المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنمية وتطوير أدائه، من خلال قيامه بمجموعة من الخطوات المرتبة والتي خططت بعناية بشكل مسبقا. وهناك مجموعة من المبادئ التي يستند عليها التعليم المبرمج وهي:

1-تقسيم كل عمل أو مهمة task إلى الخطوات الصغيرة التي تتكون منها small steps، لتجنب الفشل إلى حد كبير، وكذلك اكتشاف الخطأ عند وقوعه وتحديده في أضيق نطاق ممكن.

2-الاستجابة والمشاركة الإيجابية بين المتدرب والموقف التدريبي، الذي يحيط به فعند مواجهة الدارس بسؤال أو بعبارة أو مثير stimuli، يجب أن يسجل استجابة بطريقة إيجابية وإلا فلن ينتقل البرنامج إلى الخطوة التالية.

3-المعرفة الفورية بنتيجة الاستجابة التي تمت أو التعزيز، قبل الاستمرار في البرنامج إذ يؤدي معرفة الخطأ والصواب إلى تعزيز الاستجابة الصحيحة، وتأكيد التعلم وتقليل الوقت الذي يضع نتيجة لتعلم أشياء خاطئة.

4-السير في التعليم حسب قدرة المتعلم الشخصية، ويتيح هذا المبدأ للمتعلم أن ينتقل من كل خطوة إلى الخطوة التالية حسب قدرته واستعداده، كما يستمر في متابعة دراسة الموضوع وفق رغبته، ويتوقف عن ذلك حسبما يريد، حتى لا يتطرق الملل والسأم إلى نفسه، وينعكس على حبه لموضوع الدراسة.

5-يعرف الدارس أخطاءه بنفسه، وبذلك يصبح معيار نجاح البرنامج هو سلوك الدارس ومدى تعلمه وتحقيقه لأهدافه، ويسهل ذلك عملية تشخيص الخطأ ووصف العلاج المناسب، كما أن البرنامج لا يقارن الدارس بآخر، ولكنه يعتمد على التقييم الذاتي لأدائه، فلا يشعر الدارس مثلا بالخجل عند مقارنته بغيره من أقرانه.[147]

هـ-أسلوب العروض العملية Demonstration : ويقصد بالعروض العملية ذلك النشاط الذي يقوم به المدرب أو المتخصص أو أحد زملاء المهنة من المتقنين لذلك النشاط، بهدف توضيح كيفية أداء عمل ما أو مجموعة من المهارات للمتدربين بطريقة عملية، ويستخدم هذا الأسلوب لعرض كيفية تطبيق بعض الأفكار أو المفاهيم النظرية في مواقف

147- محمد محمود الحيلة، نفس المرجع السابق، ص263.

تطبيقية (تتوفر فيها ظروف وشروط العمل الحقيقي) أمام المتـــدربين، لكي يتمكنوا من إعادة أداء العرض عند توفر نفس الظروف، ويعتبـــر هذا الأسلوب بمثابة البيان العملي أمام المتدربين.[148]

و-**أسلوب الورشة التدريبية Workshop:** يتضمن هذا الأسلوب أكثر من أسلوب تدريبي، فهو يستخدم أسلوب المحاضرة وأســلوب النقـــاش والعروض العملية (الدروس النموذجية)، وتهـــدف الورشـــة التدريبيـــة بصفة عامة إلى إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات في جانب مهم من جوانب عمل المتدرب، وتتراوح مدة الورشة من ثلاثة أيام إلى عدة أسابيع، ويتطلب استخدام الورشة مراعاة مجموعة من الأمور وهي:

1- أن يكون تخطيط الورشة التدريبية دقيـــق، ومتمحـــور حـــول الحاجات التدريبية للمتدربين، ووفق جدولة زمنية محددة.
2- أن يتسم تخطيط الورشة التدريبية بالتسلسل المنطقي في ترتيب الأنشطة التدريبية، والفعاليات فمثلا تلقى المحاضرات النظرية، ثم تقدم العروض العملية أو التدريب على العمليات، ثم يـــدور النقاش وأخيرا استخلاص التوصيات.
3- أن يكون اختيار المتدربين دقيقا وفق معايير محددة.
4- أن تكون أهداف الورشة التدريبية واضـــحة، وتختـــار أنشـــطة الورشة التعليمية وتقوم نتائجها في ضوئها.
5- يجب تأمين كافة مستلزمات

---

148 - بربرا مارتيرو وآخرون، نفس المرجع السابق، ص 195.

6- أن تكون أدوات تقويم آثار الورشة معـــدة وجـــاهزة بصـــورة مسبقة.

7- أن تختار الأوقات المناسبة للتنفيذ.

8- أن يكون موقع الورشة التدريبية مناسبا للمتدربين.[149]

فالناس لا يتعلمون بمجرد الاستماع إلى نـــدوة أو محاضـــرة، ولكنهم يتعلمون عن طريق التفاعل واكتساب المهارات حتـــى تشـــترك جميع الحواس في العملية التربوية.

ولكي يختار القائد الطريقة المناسبة عليه أن يراعي عدة أســـس منها:

1- مستوى المتدرب السني والمرحلي.

2- تمكن المدرب.

3- الإمكانات المتاحة (كهرباء ــ مواد خام... الخ)

4- الوقت المحدد.

5- إشباع ميول وحاجات الفتية.

6- تحديد الغرض من التدريب (مهاري ــ معرفي ــ سلوكي)

ولكي نحدد الغرض نتبع طرق التدريب التالية:

---

149 – حسن منسي، نفس المرجع السابق، ص 49.

أ- طرق تحقيق الغرض المهاري والمعرفي والسلوكي:

ب- دراسة الحالة – الألعاب الجماعية – ملف الوارد – المشروع.

ت- طرق تحقق الغرض المعرفي والمهاري فقط

ث- طرق يتحقق من خلالها الهدف المعرفي والسلوكي (المناقشة بأنواعها)

ج- طرق تحقق الغرض المعرفي (التنشيط الفكري- المحاضرة- الحديث).[150]

ويمكن استخدام أكثر من طريقة في وقت واحد، والقائد هنا ليس مرتبطا بها بل عليه التجديد والإبداع بطرق أخرى تساهم في التعلم المستمر.

3-الأنشطة خارج قاعة التدريب:

أ-الزيارات الميدانية: يقصد بالزيارات الميدانية قيام المتدربين بجولات ميدانية لأماكن خارج مكان التدريب، تجسد الأفكار والمفاهيم والممارسات المعطاة للمتدربين في قاعات التدريب، وتتم الزيارات لتحقيق بعض أهداف التدريب، فهي تتيح الفرصة للمتدربين لمشاهدة الأشياء والممارسات والعمليات والمواقف، التي لا يمكن تجسيدها في قاعات التدريب وإحضارها إليهم، وقد تستغرق الزيارة ساعة أو عدة

150- http://www.fao.org/wairdocs/af196a/af196a02.htm 14/02/2008

أيام وبإمكانها تحقيق أهداف تدريبية، لا يمكن تحقيقها إلا بها وإن الزيارات الميدانية تتضمن ثلاث مراحل:

أ-مرحلة التخطيط.

ب-مرحلة الجولة الميدانية.

ج-مرحلة أنشطة المتابعة (ما بعد الزيارة).

❖**مميزات الزيارات:**

- المشاهدة والممارسة أكثر إقناعا، ومعدل التذكر يكون عاليا.
- ثقة أكبر في ربط النظري بالتطبيقي.
- التوسع في عملية التعلم إلى خارج قاعة التدريب.

❖ **محددات الزيارات:**

- مبدأ الترفيه قد يسيطر على المتدربين، ويفقد الزيارة قيمتها التدريبية.
- الزمن قد يكون معوقا خاصا في الدورات القصيرة.
- الإعداد المسبق يتطلب الكثير من الجهد. [151]

ب-التكليفات: هي النموذج الأكثر شيوعا من الأنشطة خارج قاعة التدريب، وتستخدم التكليفات لتحقيق الآتي:

---

151 – محمد محمود الحيلة، نفس المرجع السابق، ص ص(186-188).

- تعزيز التعلم الفردي.
- لإثراء وتمديد التعلم إلى خارج إطار قاعة التدريب.

وقد تأخذ التكليفات أياً من الأشكال التالية: (القراءة–الكتابة–التمارين).

❖ **مميزات التكليفات:**

- تحسين الأداء المهارة لدى المتدرب.
- تعزيز التعلم الفردي.
- تتيح زمنا إضافيا للتدريب.
- لا تتطلب الكثير من التحضير من قبل المدرب.
- يمكن أن تعمل كتعزيز معنوي. [152]

ج–المشروع: يضم المشروع كل الفوائد الصغيرة التي تحققها التكليفات، وذلك بتوفير فرصة للمتدرب لبذل مجهول تدريبي بطول البرنامج التدريبي.

هناك أربع مجموعات رئيسة من المشروعات:

- المشروعات البحثية.
- مشروعات استعراض المعارف والوثائق.

152- http://www.fao.org/wairdocs/af196a/af196a02.htm 14/02/2008

- بحوث المعلومات.
- تصميم المشروعات.

❖ **مميزات المشروعات:**

- التركيز على أداء العمل بواسطة المتدرب.
- يطور إحساس المتدرب بالمسئولية.
- الأفضل في احتواء عملية التعلم الذاتي.
- يوسع مدى التدريب، ليشمل مجالات اهتمام المتدرب وخبراته.
- يمكن من الدراسة التفصيلية للموضوعات والمشاكل.
- يمكن أن ينتج عنه حالات دراسية ناجحة.[153]

ثانيا: تقنيات تكوين الراشدين

1-تعريف الوسائل – التقنيات-التعليمية:

عرف عبد الحافظ سلامة الوسائل التعليمية على أنها: أجهزة وأدوات ومواد، يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم.

يمكن القول إن الوسيلة التعليمية: هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التدريب على المهارات، أو تعويد المتدربين على العادات الصالحة، أو تنمية

153 – محمد محمود الحيلة، نفس المرجع السابق، ص ص(188–190).

الاتجاهات، وغرس القيم المرغوب فيها، دون أن يعتمد المعلم أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام.

وهي باختصار جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق، أو الأفكار، أو المعاني للمتدربين لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقا، ولجعل الخبرة التربوية خبرة حية، وهادفة، ومباشرة في نفس الوقت. [154]

وقد تدرج المربون في تسمية الوسائل التعليمية فكان لها أسماء متعددة منها: وسائل الإيضاح، الوسائل البصرية، الوسائل السمعية ، الوسائل التعليمية، وأحدث تسمية لها تكنولوجيا التعليم التي تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة .

وهي بمعناها الشامل تضم جميع الطرق، والأدوات، والأجهزة، والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة.

2-دور الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم:

يقصد بعملية التعليم توصيل المعرفة إلى المتعلم، وخلق الدوافع، وإيجاد الرغبة لديه للبحث والتنقيب، والعمل للوصول إلى المعرفة، وهذا يقتضي وجود طريقة، أو أسلوب يوصله إلى هدفه، لذلك لا يخفى على الممارس لعملية التعليم والتعلم ما تنطوي عليه الوسائل التعليمية من

154 - محمد محمود الحيلة، **أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، الطبعة الثالثة، دار الميسرة، عمان، 2006، ص 25.

أهمية كبرى في توفير الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه.

تنبع أهمية الوسيلة التعليمية وتتحدد أغراضها التي تؤديها من طبيعة الأهداف المراد الوصول إليها من خلال العملية التعليمية، ثم من مستويات نمو المتعلمين الإدراكية، فالوسائل التعليمية التي يتم اختيارها للمراحل التعليمية الدنيا تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي نختارها للصفوف العليا، أو المراحل التعليمية المتقدمة.[155]

ويمكن حصر دور الوسائل التعليمية وأهميتها في الآتي:

- تقليل الجهد، واختصار الوقت من المتعلم والمعلم.
- تتغلب على اللفظية وعيوبها.
- تساعد في نقل المعرفة، وتوضيح الجوانب المبهمة، وتثبيت عملية الإدراك.
- تثير اهتمام وانتباه المتدربين وتنمي فيهم دقة الملاحظة.
- تثبت المعلومات، وتزيد من حفظ المتدرب، وتضاعف استيعابه.
- تنمي الاستمرار في الفكر.
- تقوّم معلومات المتدرب وتقيس مدى ما استوعبه من الدرس.

---

155 – http://www.fao.org/wairdocs/af196a/af196a02.htm 14/02/2008

- تسهل عملية التعليم على المدرب، والتعلم على المتدرب.
- تعلم بمفردها كالتلفاز، والرحلات، والمتاحف . . . إلخ.
- توضيح بعض المفاهيم المعينة للتعليم.
- تساعد على إبراز الفروق الفردية بين المتدربين في المجالات اللغوية المختلفة، وبخاصة في مجال التعبير الشفوي.
- تساعد الطلاب على التزود بالمعلومات العلمية، وبألفاظ الحضارة الحديثة الدالة عليها.
- تتيح للمتدربين فرصا متعددة من فرص المتعة، وتحقيق الذات.
- تساعد على إبقاء الخبرة التعليمية حية لأطول فترة ممكنة مع المتدربين.
- تعلم المهارات، وتنمي الاتجاهات، وتربي الذوق، وتعدل السلوك.

3-أنواع الوسائل التعليمية:

إن اتجاهات المتدربين ومواقفهم من عملية التدريب من جهة، وأعمارهم وخبراتهم السابقة ومستوى ثقافتهم من جهة أخرى تحدد اختيار الطريقة أو الأسلوب التدريبي الأنسب، يضاف إلى ذلك التقنيات {السمعية ــ البصرية} كوسائط في عمليات التكوين – التدريب-:

أ-أننا نتعلم: 1% بواسطة حاسة الذوق، 1,5 % بواسطة حاسة اللمس، 3,5 % بواسطة حاسة الشم، 11 % بواسطة حاسة السمع، 83 % بواسطة حاسة البصر.

ب-إننا نتذكر: 20 % من ما نسمعه، 30 % من ما نراه، 50 % من ما نراه ونسمعه، 80 % من ما نقوله، 90 % من ما نقوله ونفعله في آن واحد.

وتتضح أهمية التقنيات السمعية والبصرية كوسائط في عمليات التدريب باعتبارها عملية اتصال للعملية التدريبية التي تتألف من:

1-المدرب: وهو المصدر الذي يبعث بالرسالة وبالأسلوب المناسب، مستخدماً الوسيلة المناسبة إلى متدرب واحد أو مجموعة من المتدربين.

2-المادة التدريبية: التي يراد توصيلها من المدرب إلى المتدرب، وهي عبارة عن مجموعة من الخبرات أو المعلومات المتضمنة لحقائق ومفاهيم ونظريات، وما إلى ذلك من أنواع المعرفة فضلاً عن الاتجاهات والمهارات والقيم.

3-المتدرب: ويختلف عن التلميذ، نظرا لاختلاف المتدرب في الخصائص النفسية وعوامل السن والمستوى الثقافي والتعليمي والاجتماعي والخبرات السابقة.

4-الوسيلة: وهي طريق نقل المادة التدريبية من المدرب إلى المتدرب، وتعتبر مراكز التدريب بأنواعها: المركزية " الرئيسية " أو المحلية أو الفرعية مقراً لتنفيذ العملية التدريبية.[156]

يصنف خبراء الوسائل التعليمية، والتربويون الذين يهتمون بها، وبآثارها على الحواس الخمس عند الدارسين بالمجموعات التالية:

❖ **المجموعة الأولى: الوسائل البصرية مثل:** الصور المعتمة، والشرائح، والأفلام الثابتة، الأفلام المتحركة والثابتة، السبورة، الخرائط، الكرة الأرضية، اللوحات والبطاقات، الرسوم البيانية، النماذج والعينات، المعارض والمتاحف[157].

أ-السبورة (اللوح): لا تكاد تخلو قاعة من قاعات الدراسة أو التدريب من السبورة التي استخدمت منذ مئات السنين، ولا زالت تستخدم كوسيلة بصرية للاتصال بالكتابة، والرسوم التوضيحية والبيانية، والجداول إلى غير ذلك.

ب-الرسوم والخرائط والمصورات: وتحتوي على البيانات المتعلقة بالعملية التدريبية في شكل رسوم تخطيطية، أو جداول، أو بيانات مرسومة، أو صور، أو خرائط وتتوقف فعاليتها على ما تحتويه من البيانات، وطريقة عرضه، وإخراجها وتنظيمها.

---

156 -http://www.tadreeb.gov.sa/article_read.asp?id=7 11/02/2008

157 - محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، نفس المرجع السابق، ص ص(157-200).

ج-الصورة الثابتة والمتحركة الصامتة: وتشتمل الصور الفوتوغرافيـة ولقطات عن حقائق، أو ظواهر أو أحداث تستخدم كسجل للاستشهاد بها في بعض المواقف التدريبية، إما بطريقة مباشرة، أو من خلال أجهـزة العرض لتكبيرها وعرضها على الشاشة، أما الصور المتحركة الصامتة فيمكن استخدام جهاز للسينما لعرضها وإظهار تفاصيل الحركة فيها.

د-الشرائح الميكروسكوبية: وهي التي يتم تحضـيرها بعينـات مـن الكائنات الدقيقة أو قطاعات ميكروسكوبية للأنسجة الحيوية، وتتم رؤيتها مكبرة تحت الميكروسكوب، وتعرض الحياة الدقيقة مفصلة في مجالات الدراسات العلمية[158].

المجموعة الثانية: الوسائل السـمعية وتضم الأدوات التي تعتمد علـة حاسة السمع وتشمل:

1 -الإذاعة المدرسية الداخلية.

2 -المذياع "الراديو".

3 -الحاكي "الجرامفون".

4 -أجهزة التسجيل الصوتي.

المجموعة الثالثة: الوسائل السمعية البصرية

---

158 -http://www.tadreeb.gov.sa/article_read.asp?id=7 11/02/2008

التقنيات السمعية والبصرية: وهي تلك الوسائل المستخدمة في العملية التدريبية لتحريك الأعضاء الحسية للمتدربين، وإدراك أكبر قدر من المعرفة عن طريقها، وقد دلت الأبحاث والدراسات على أن أكبر قدر نكتسبه من المعرفة في حياتنا يكون عن طريق البصر ثم السمع.

وتضم الأدوات والمواد التي تعتمد على حاستي السمع والبصر معا وتحوي الآتي:

1 ــ الأفلام المتحركة والناطقة.

2 ــ الأفلام الثابتة، والمصحوبة بتسجيلات صوتية.

3 ــ مسرح العرائس.

4 ــ التلفاز.

5 ــ جهاز عرض الأفلام "الفيديو".

المجموعة الرابعة وتتمثل في:

1-الرحلات التعليمية: تعد الرحلات التعليمية من أقوى الوسائل التعليمية تأثيرا في حياة المتدرب، فهي تنقلهم من جو الأسلوب الرمزي المجرد إلى مشاهدة الحقائق على طبيعتها، فتقوي فيهم عملية الإدراك، وتبث عناصرها فيهم بشكل يعجز عنه الكلام والشرح، كما أن في الرحلات تغييرا للجو التدريبي من حيث الانطلاق والمرح اللذان يسيطران على جوها، ومما يصادفه المتدرب من أمور جديدة في

الرحلة، كالاعتماد على النفس، ومساعدة غيره من المتدربين الأمر الذي ينمي شخصيته ويخلق عنده الشعور بالمسؤولية.

2 -المعارض التعليمية: تعد المعارض التعليمية من الوسائل الجيدة في نقل المعرفة لعدد كبير من المتعلمين، لهذا فإنها تشكل دافعا للخلق والابتكار في إنتاج الكثير من الوسائل التعليمية، وجمع العديد منها لإبراز النشاط المدرسي، وتشمل المعارض التعليمية كل ما يمكن عرضه لتوصيل أفكار، ومعلومات معينة إلى المشاهد، وتتدرج محتوياتها من أبسط أنواع الوسائل، والمصورات، والنماذج، إلى أكثرها تعقيدا كالشرائح والأفلام.

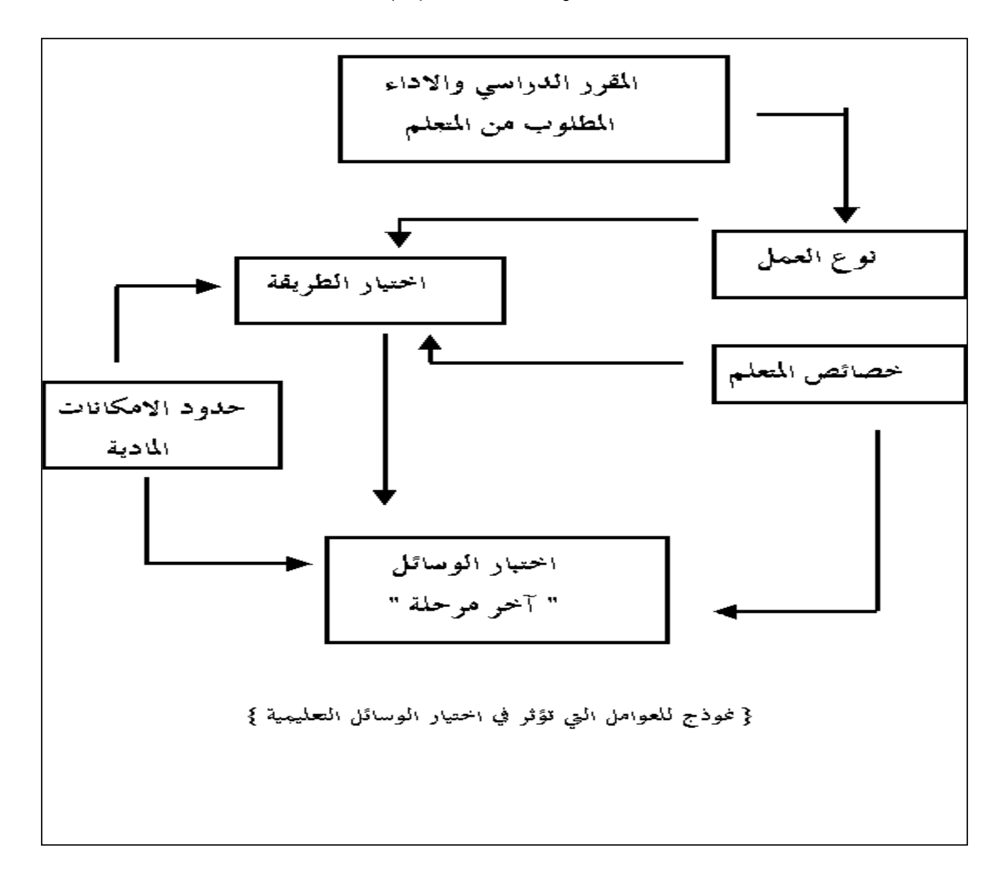
3 -المتاحف المدرسية. [159]

4-العوامل التي تؤثر في اختار الوسائل التعليمية: يمكن أن نلخص

أهم العوامل التي تؤثر في اختيار الوسائل التعليمية، والتي ذكرها روميسوفسكي في كتابه " اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النظم" كما يلي:

159 - محمد محمود الحيلة، **أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، نفس المرجع السابق، ص ص(308-321).

شكل رقم 09 يوضح: أهم العوامل التي تؤثر في اختيار الوسائل التعليمية.[160]



5-فوائد الوسائل التعليمية : للوسائل التعليمية إذا أحسن استخدامها فوائد كثيرة منها:

- تقدم للمتدربين أساسا **ماديا** للإدراك الحسي، ومن ثم تقلل من استخدامهم لألفاظ لا يفهمون معناها.

160 -http://www.tadreeb.gov.sa/article_read.asp?id=7 11/02/2008

- تثير اهتمامهم كثيرا.
- تجعل ما يتعلمونه باقي الأثر.
- تقدم خبرات واقعية تدعو المتدربين إلى النشاط الذاتي.
- تنمي فيهم استمرارية التفكير، كما هو الحال عند استخدام الصور المتحركة، والتمثيليات، والرحلات.
- تسهم في نمو المعاني ومن ثم في تنمية الثروة اللغوية عند المتدربين.
- تقدم خبرات لا يمكن الحصول عليها عن طريــق أدوات أخرى، وتسهم في جعل ما يتعلمه المتدربون أكثــر كفايــة وعمقا وتنوعا[161].

161 – محمد محمود الحيلة، **طرائق التدريس واستراتيجياته**، نفس المرجع السابق، ص ص(474-477).

خلاصـــة:

لقد اختلفت مسميات الوسائل التعليمية، غيـــر أن هـــذه الأخيـــرة بأنواعها المختلفة لا تغني عن المدرب، أو تحل محله، فهي عبارة عن وسيلة معينة للمدرب تساعده على مهمته التعليمية والتدريبية، بل إنهـــا كثيرا ما تزيد من أعباءه، إذ لا بد له من اختيارها بعناية فائقة، وتقديمها في الوقت التعليمي والتدريبي المناسب، والعمل على وصل الخبـــرات التي يقدمها المدرب نفسه، والتي تعالجها الوسيلة المختارة، وبذلك تغدو رسالته أكثر فاعلية وأعمق تأثيرا.

الفصل السادس: تكنولوجيا التكوين

تمهيد:

لقد كان للارتباط الوثيق بين التقنية، وأشكال تنظيم العملية الإنتاجية داخل المنشأة، أن أدى إلى مرافقة ما اعتبر بالتكنولوجيا المستوردة، أشكال تنظيمها كامتداد طبيعي دون أن يثير ذلك أي تحفظ من جانب المشرفين على المشروع التصنيعي بالبلاد، قناعة من هؤلاء أن التكنولوجية تعد حيادية، وأن أشكال تنظيمها عالمية الطابع تطبيقها صالح في أي مكان، غير أن هذه القناعة بددها الواقع العملي داخل المنشأة الجزائرية، إذ طرح هذا التنظيم بالنسبة للعمال الجزائريين، تحديا كبيرا بفعل التباين الموجود بين منطق هؤلاء العمال والمنطق الذي تحمله هذه التكنولوجية.

أولا: مفهوم التكنولوجيا

تكنولوجي: كلمة يونانية وتعني علم تطبيق المعرفة على الأغراض العلمية بطريقة منظمة. [162]

يذكر **راونتري 1967(Rowntree)**: أن كلمة تكنولوجيا هي كلمة إغريقية، يقصد بها معالجة فن معالجة منظمة.

أما **كارتر جود 1973(Garter Good)** فيرى أن المقصود بالتكنولوجيا هو تطبيقات العلم لحل المشاكل العلمية، أي معالجة

---

162 -http://www.almualem.net/maga/ticno.ht,l 07/03/2007

النظريات والحقائق العلمية والقوانين بطرقة منظمة وشاملة، وتتم هـــذه المعالجة على أساس الاستفادة من هذه النظريات والحقائق والقوانين في الحياة العامة. [163]

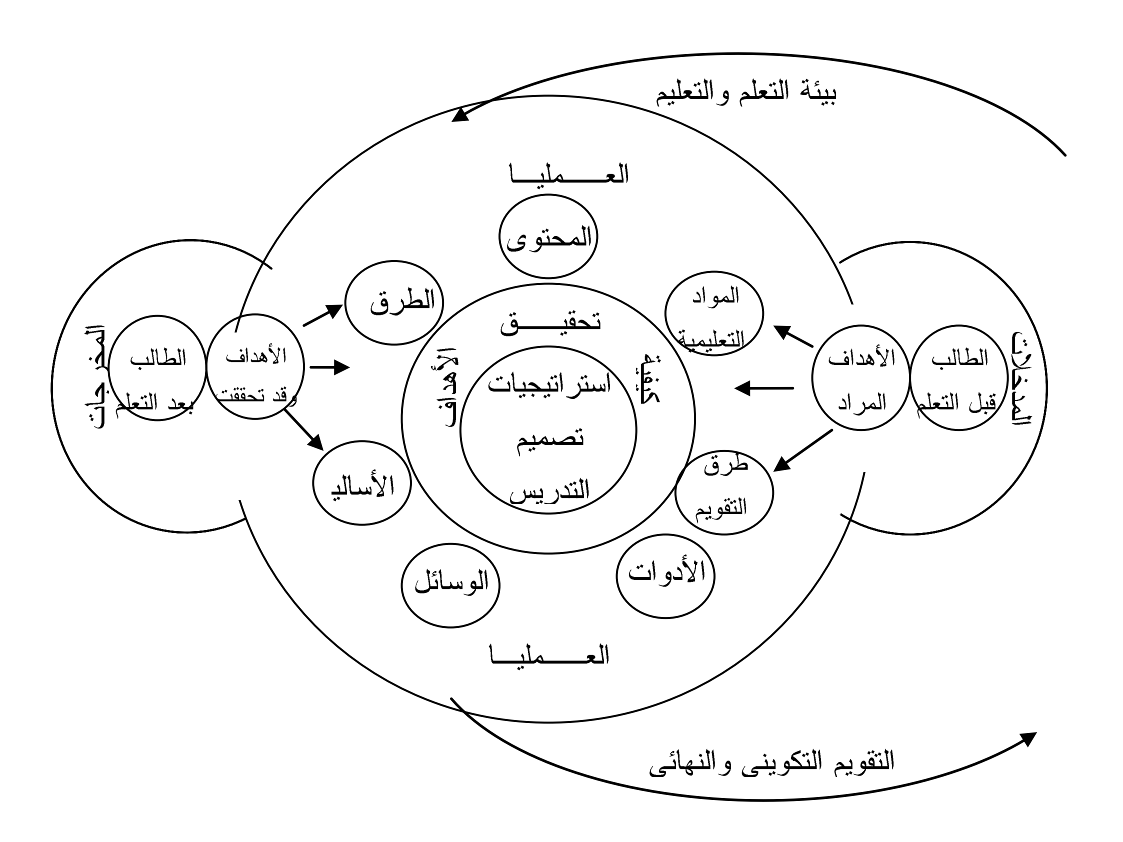
1-تكنولوجيا التربية والتكوين أو التقنيات التربوية:

يعرف فن (Fin) تكنولوجيا التربية: بأنها عبارة عــن نظـــام، وأنماط منتظمة وإجراءات من التحليـــل والبحـــث والتطـــوير لنظـــام التدريس، والذي هو عبارة عن حقائق ومبـــادئ...الخ. وذلـــك بغيـــة الوصول إلى أغراض تدريسية بوسائل متنوعة.

أما **براون 1984(Brown)** فيعرف تكنولوجيا التربية علـــى أنها: طريقة منظومية لتصميم العملية الكاملة للتعليم والتعلم، وتنفيـــذها وتقويمها وفق أهداف خاصة محددة، ومعتمدة علـــى نتـــائج البحـــوث الخاصة بالتعليم والاتصالات، وتستخدم مجموعة من المصادر البشرية وغير البشرية بغية الوصول إلى تعلم فعال.

163 – احسان محمد الحسن، **موسوعة علم الاجتماع**، ط1، الدار العربية للموسوعات، لبنان، 1999، ص 160.

شكل رقم10 يوضح: نظام تكنولوجيا التعليم



وحسب هذا التعريف، يمكن اعتبار تكنولوجيا التربية، والتكــوين على أنها تنظيم متكامل، يضم الإنسان والأفكار والآراء، وأساليب العمل والإدارة بحيث تعمل وفق نظام متكامل، يعمل بأسلوب حل المشكلات، ويعتمد على نتائج البحوث السابقة، أي أنها باختصار شــديد اســتخدام الأسلوب العلمي المنظم في التفكيــر، والتخطــيط والعمــل والتقــويم والتطوير، وبذلك فإن هذا الأسلوب العلمــي المــنظم يمــر بالمراحــل الإجرائية التالية:

1- تحديد الأهداف بصورة محددة وقابلة للقياس.

2- تخطيط وتصميم الخبرات التعليمية.

3- تنفيذ هذه الخطط والتصميمات لتحقيق التعلم.

4- الحصول على نتائج محـــددة للوقـــوف علـــى جوانـــب القـــوة والضعف.

5- تطوير النتائج لتعزيز الإيجابيات ومعالجة السلبيات. [164]

2-مستويات مفهوم تكنولوجيا التعليم والتكوين: نظرة تحليلية

من استعراض ما سبق يتضح لنا أن مفهوم تكنولوجيا التعليم، قد اعتمد على أساسين رئيسين، الأساس الأول: اعتمد على علم الاتصال، وبالتحديد اتصال الإنسان بالآلة وهذا ما يطلق عليه اسم **الســـبيرناطيقا Cybernatcs**، أما الأساس الثاني: فهو أساس سيكولوجي وبالتحديـــد اعتمد على علم النفس التربوي، وفي خلال عمليات الاعتماد هذه مـــر هذا المفهوم، مفهوم تكنولوجيا التعليم وكأي مفهوم آخر بعدة مستويات، بدأت بقاعدة المخروط المفاهيمي وهو مستوى الأجهزة التعليمية، حيث كان التركيز هنا على الأجهزة التعليمية، وآلات التعلم مع نقص واضح في البرمجيات المعدة لها، أما المستوى الثاني، فلقد اعتمد على الوسائل التي تستخدم في المدارس بشكل عام من حيـــث ســـماتها، وتطبيقاتهـــا التربوية، مما هيأ الجو لظهور المستوى الثالث والذي يركز على النظام التعليمي، بما يشمله من متغيرات كثيرة، تؤثر على تعليم الطـــلاب، أي

---

164 – مصطفى السايح، **المنهج التكنولوجي وتكنولوجيا التعليم والمعلومات في التربية الرياضية**، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، 2004، ص ص (48-49).

أصبحت الوسيلة وكما ذكرنا سابقا هي جزء من النظام التعليمـــي، ولا يمكن فصلها عن البيئة الصفية التعليمية، ثم اتسع هذا المفهـــوم ليحـــل النظام التربوي محل النظام التعليمي، وبذلك يتضمن التفاعل مـــا بـــين مختلف الجوانب مثل النشاطات والأفراد...الخ داخل البيئـــة المدرســـية وخارجها، وفي المستوى الخامس والأخير احتلت التكنولوجيا التربويـــة مفهومها الواسع والأكثر حداثة، حيث أصبحت تشـــمل التفاعـــل بـــين الاهتمامات التربوية، والتخطيط والعمليات المختلفة لأي مجتمع، والتي من شأنها أن تؤثر في تعلم الأفراد، وهذا ما يطلق عليه مستوى النظام المجتمعي.

الشكل رقم 11 يوضح: مستويات مفهوم التكنولوجيا[165]

5
النظام المجتمعي

4
النظام التربوي

3
النظام التعليمي

2
مستوى الوسائل التعليمية

1
مستوى الأجهزة

---

165 – عبد الله عمر الفرا، **المدخل إلى تكنولوجيا التعليم**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999، ص ص (128-129).

ثانيا: المبادئ الأساسية التي يقوم عليها مفهوم التكنولوجيا

1- ينبغي للمتعلم أن يعلم نفسه بنفسه.

2- كل متعلم يتعلم وفقا لمعادله الخاص، وهناك تفاوت كبير في معدلات التعلم لدى مختلف المتعلمين.

3- يتعلم المتعلم قدرا أكبر، حينما تنظم مادة التعلم، وتعزز كل خطوة فوريا.

4- ينبغي لكل خطوة تعلم أن يتم إتقانها اتقانا تاما، قبل الانتقال إلى الخطوة الأخرى، وهذا ينطبق مع نموذج بلوم Bloom في التعلم للإتقان Mastery Learning.

5- تزداد دافعية المتعلم للتعلم عندما يتاح له أن يكون هو المسؤول عن تعلمه.

6- هناك زيادة مضطردة، في الكم المعرفي عاما بعد عام، مما يمثل انفجارا معرفيا نتيجة للنمو المتضاعف في حجم المعلومات بالوسائل المختلفة.

7- هناك زيادة مضطردة في أعداد الطلاب الملتحقين بالمدارس، نتيجة للانفجار السكاني.

8- قلة تجانس المتعلمين، وظهور الفروق الفردية واضحة داخل غرفة الصف الواحد.

9- ضرورة العمل على إثارة اهتمام الدارسين وتشويقهم للتعلم.

10- انخفاض الكفاية التعليمية، وقلة عدد المدرسين المؤهلين تربويا.

11- الرغبة في تحسين نوعية التدريس وتجويده. [166]

ثالثا: مساهمات تكنولوجيا التعليم والتكوين

بناء على المبادئ السابقة فإن تكنولوجيا التعليم سوف تكون قادرة على المساعدة في تأدية الوظائف التالية:

1- إن التطبيق الواعي للتكنولوجيا، سوف يزيد من إنتاجية العملية التعليمية، وذلك بتحرير المعلم من الأعمال الروتينية.

2- المساهمة في الأكيد على أهمية الخبرة الحسية المباشرة، كما يضع المتعلمين في مواقف تحفزهم على التفكير واستخدام الحواس.

3- تجعل التربية ذات طابع فردي إلى حد كبير، فتعنى بالجميع، ولكنها وفي نفس الوقت تتيح فرصة التعلم الذاتي للمتعلمين.

4- تحقق مقدارا من تكافؤ الفرص، بإيصالها خبرات الثقافة، والعلم إلى كل الأصقاع والمناطق النائية، وبذلك تتغلب على التباعد الجغرافي.

---

166 – محمد أحمد موسى، **التربية وقضايا المجتمع المعاصر**، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2002، ص 172.

5- تستطيع تكنولوجيا التعليم إرساء قيام العمليات التعليمية على أسس علمية. إذ اعتمدت على نتائج البحوث الموثوقة في التعلم البشري، واستفادت من نتائجه.

6- تطوير المناهج الدراسية، بحيث تصبح قـادرة علـى اسـتيعاب التطور التكنولوجي الحديث، وإدخال المفاهيم الجدية في التعلم.

7- استحداث طرق تقويم جديدة، تنسجم مع اسـتراتيجيات الـتعلم، لإتقان تلك الاستراتيجيات التي لا تقوم على أساس المفاضلة بين الطلاب، بل على تسابق الفرد مع ذاته لتحقيق أهداف التعلم. [167]

رابعا: نماذج من النظم في مجال تكنولوجيا التعليم والتكوين

بعد الحديث السابق عن مفهوم تكنولوجيا التعليم، وعلاقتها بالنظم وبيان مجالاتها، وطريقة معالجتهـا النظاميـة للمشـكلات التعليميـة والتربوية، أصبح من الضروري إيراد بعض الأمثلة على ذلك.

1-نموذج تدريس مقرر في تكنولوجيا التعليم والتكوين:

قام **جيرلاش وإيلي (Gerlach & Ely)** في سنة 1971 بوضع هذا النظام، ليستعين به المعلم عندما يريد تدريس أحد مقررات تقنيـات التعليم، أو حتى أي مقرر آخر، ويعرض هذا النموذج الخطوط الأساسية الإجرائية والتي ينبغي على المعلم إتباعها، ويعتمد هذا النظـام علـى

167 – محمد محمود الحيلة، **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، ط1، دار الميرة للنشر، عمان، 2000، ص 184.

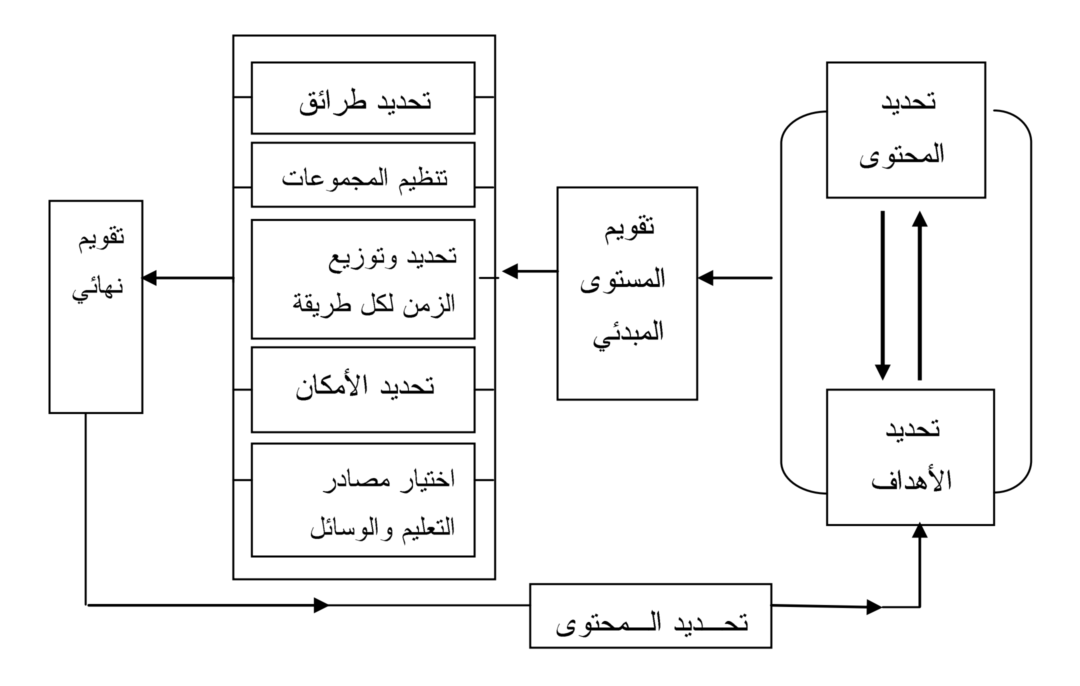
اعتبار أن المعلم مديرا ومسيرا لعملية التعلم، وليس مجرد ملقن وناقل للمعلومات، ويتكون هذا النموذج من عشر خطوات متسلسلة.

من تفحص هذا النموذج، يتضح أنه يجب على المعلم وقبل أن يبدأ في تدريس مقرره، أن يحدد بدقة ما الذي ينبغي من الطلاب أن يعرفوه، ثم وبناء على تشخيص لمستواهم العلمي، وقدراتهم يخطط ويحدد الإستراتيجيات المطلوبة لتحقيق الأهداف السلوكية، ومن هنا يختار الأماكن (الفصل الدراسي، قاعة المحاضرات، معمل...الخ) كذلك يحدد المصادر اللازمة من خامات ومواد وأجهزة... الخ

وعند الانتهاء من تدريسه للطلاب، فإنه يقوم بقياس ما حققوه من أهداف تعليمية، كذلك يركز هذا النموذج على التغذية الراجعة، أو رجع الصدى Feed back، التي يتبين إيجابيات وسلبيات التطبيق، هذا وينطوي تحت كل خطوة من خطوات النظام السابق عمليات إجرائية. ينبغي على الفرد القيام بها حتى يكمل كل خطوة. [168]

---

168 – عبد الله عمر الفرا، نفس المرجع السابق، ص131.



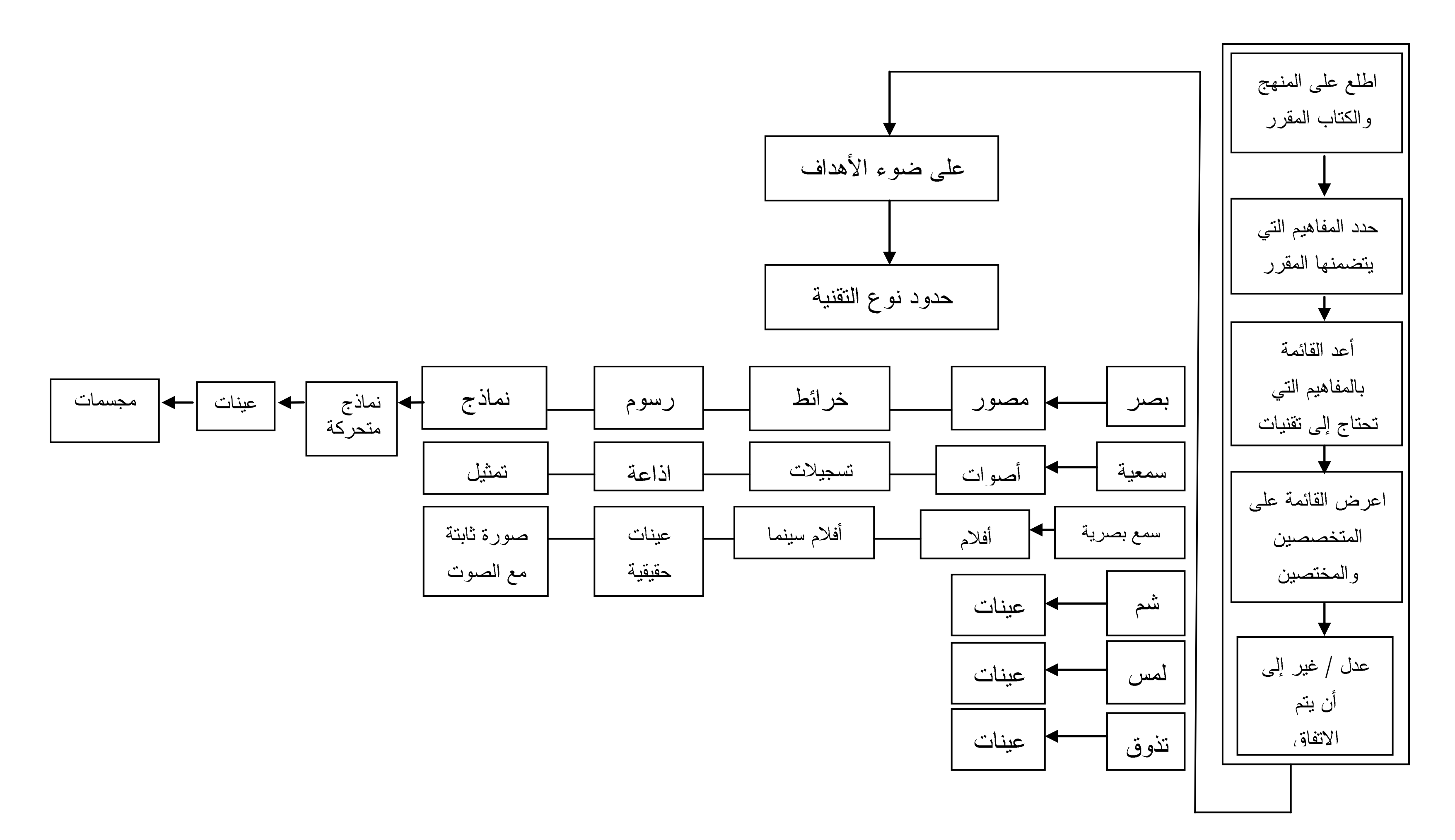
شكل رقم12 يوضح: نموذج جيولاش وإيلي [169]

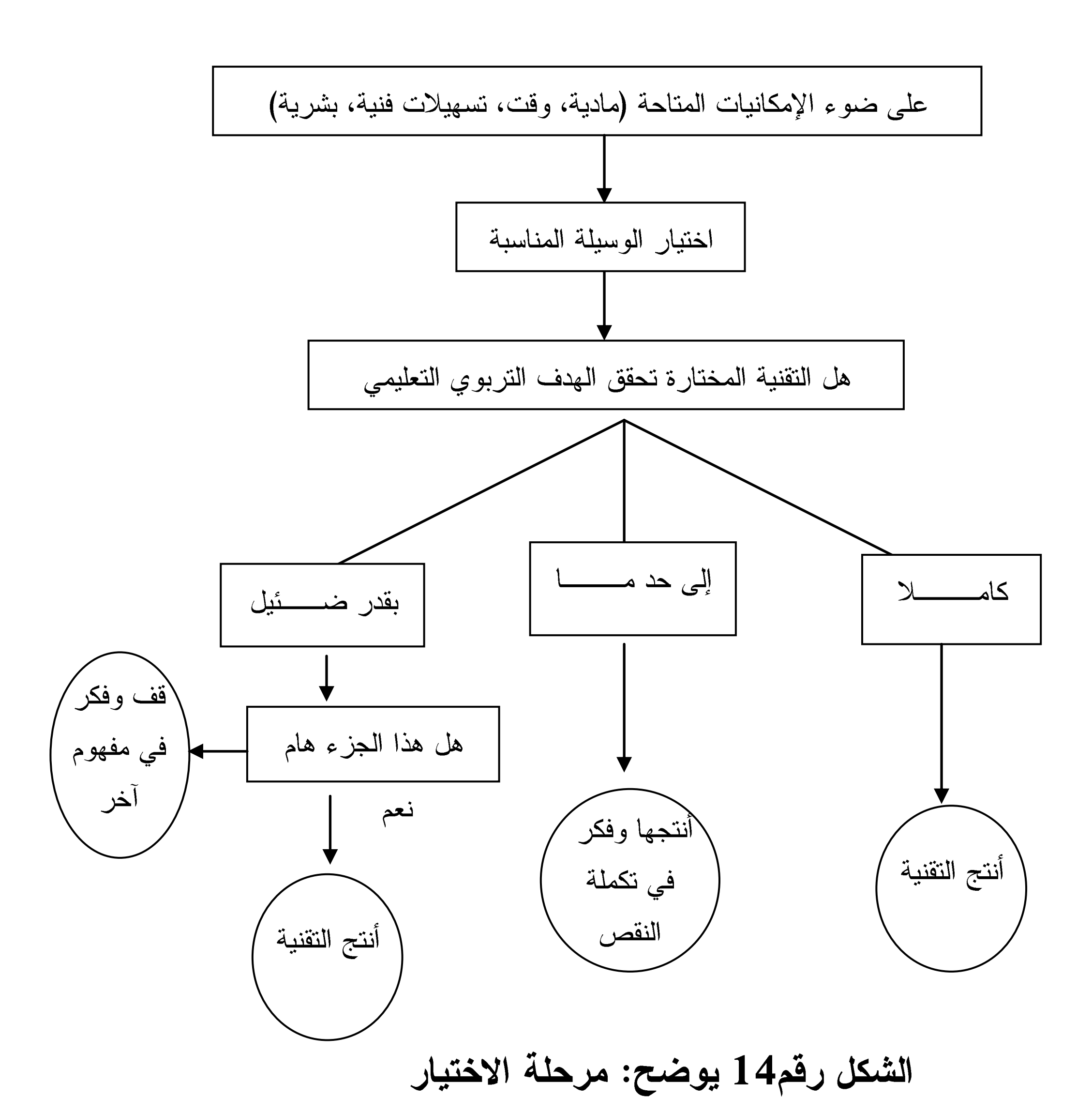
2-نموذج إنتاج وسيلة تعليمية:

يتكون هذا النموذج النظمي من أربعة مراحل ويمكن أجمالها في الشكل التالي:

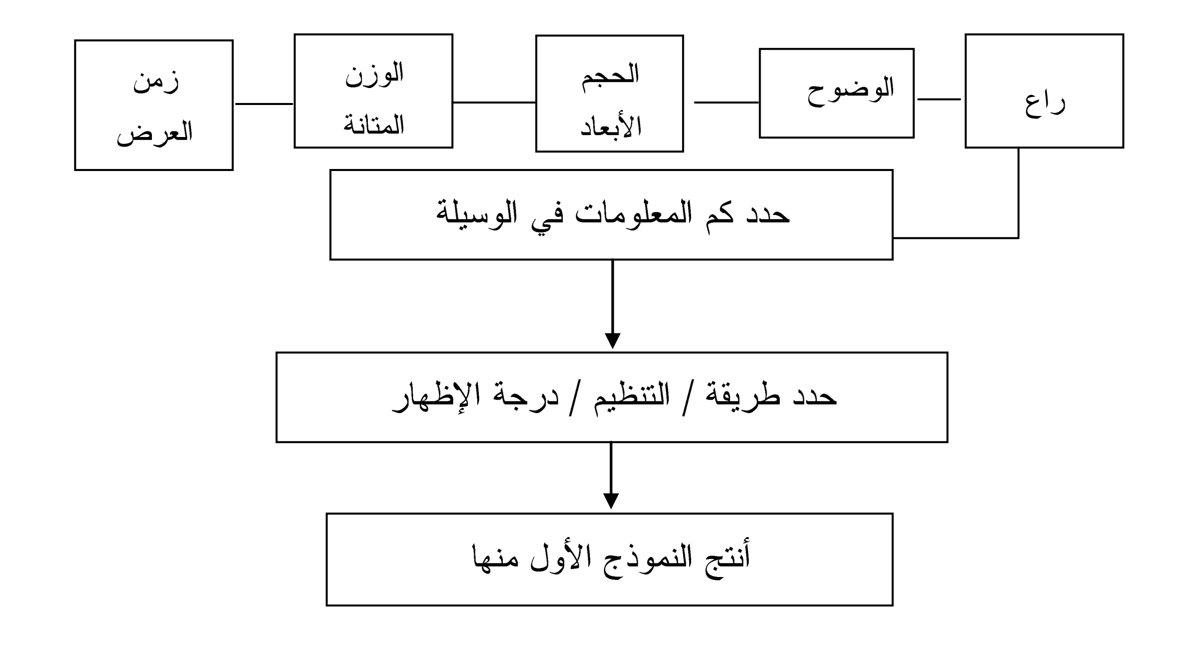
الشكل رقم13 يوضح: مرحلة التخطيط

169 - مرجع سبق ذكره، ص 132.


اطلع على المنهج والكتاب المقرر
حدد المفاهيم التي يتضمنها المقرر
أعد القائمة بالمفاهيم التي تحتاج إلى تقنيات
اعرض القائمة على المتخصصين والمختصين
عدل / غير إلى أن يتم الاتفاق،
على ضوء الأهداف
حدود نوع التقنية
بصر
مصور
خرائط
رسوم
نماذج
نماذج متحركة
عينات
مجسمات
سمعية
أصوات
تسجيلات
اذاعة
تمثيل
سمع بصرية
أفلام
أفلام سينما
عينات حقيقية
صورة ثابتة مع الصوت
شم
عينات
لمس
عينات
تذوق
عينات

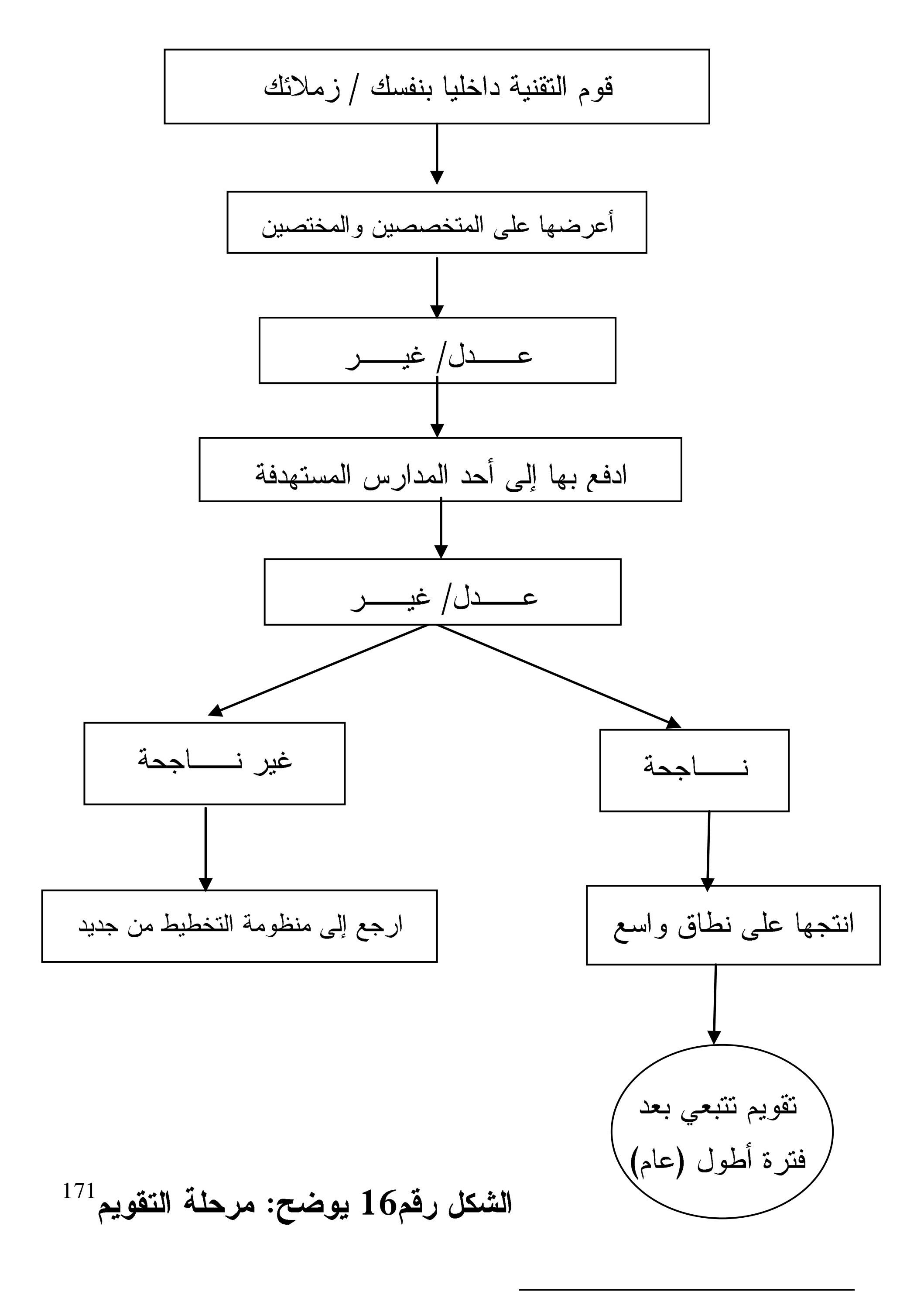


الشكل رقم14 يوضح: مرحلة الاختيار



الشكل رقم15 يوضح: مرحلة التنفيذ والإنتاج[170]

170 – عبد الله عمر الفرا، نفس المرجع السابق، ص ص(133-135).



الشكل رقم16 يوضح: مرحلة التقويم[171]

171 - المرجع السابق، ص 136.

خلاصة:

إن التكنولوجيا أولا وأخيرا هي وسيلة، وليست غاية في حد ذاتها، وهي تعتمد قبل كل شيء على الإنسان وقدرته، فإذا لم يتوفر الإنسان القادر على الاستيعاب، والإبداع والإضافة والحذف والتكيف، تبقى التكنولوجيا المستوردة جزيرة معزولة، ومحدودة الفعالية في الاقتصاد الوطني، وفي عملية التنمية الشاملة، بل ربما آثارها وخيمة العواقب، لكونها تفسح المجال واسعا أمام التبعية الجديدة، والاستعمار الجديد، لذا فإنه لا بد من النظر إلى التكنولوجية من منظور جديد، يضعها في إطار إستراتيجية إنمائية شاملة، وفي ظروف تكنولوجية مهيأة للتعامل مع التكنولوجيا المنقولة، ليتم استخدامها بفعالية كبيرة لصالح عملية التنمية الشاملة.

الفصل السادس: التكوين المهني والتصنيع في الجزائر

تمهيد:

وجهت الجزائر بعد الاستقلال مباشرة سياساتها الاقتصادية إلى التصنيع، اعتقادا منها بأن التصنيع هو أساس التنمية، ولهذا شهد قطاع الصناعة اهتماما كبيرا، وعرف تطورات سريعة نتيجة إتباع العديد من السياسات، والبرامج التنموية الميدانية، التي ركزت على الصناعة الأساسية، لإرساء إستراتيجية صناعة تقوم على الموارد التي تمتلكها، لاسيما صناعة النفط والحديد والميكانيك والبتروكيمياء...الخ، وتحقيقا لهذه الإستراتيجية، انتهجت الجزائر عدة مخططات تنموية في مجال الصناعة، استكمالا لمسار الاستقلال الوطني، وتحسينا لمستوى معيشة جميع فئات المجتمع، ولقد لقي نموذج الصناعات المصنعة عناية هامة في الفترة 1976-1979، نظرا لما يهدف إليه -نظريا- في توفير سلع، من شأنها أن ترفع إنتاجية القطاعات الأخرى، وتوفر المواد الاستهلاكية اللازمة لتلبية الحاجات المحلية، بغية تحقيق تنمية مستقلة، إضافة إلى إحداث تغيرات اجتماعية، تساهم في خلق بيئة صناعية مواتية لتحسين أساليب العمل، وإيجاد فرص عمل، والمساهمة في إعادة توزيع الدخل الوطني لترقية الفئات الاجتماعية الدنيا.

والحاصل أن تحقيق التطور الصناعي، وبناء القاعدة الإنتاجية اللازمة لانطلاق تنمية حقيقية، مرهون بالتطور التكنولوجي أو التقني باعتباره عنصرا فعالا، وحيويا لأية تنمية صنعة دائمة، لذا فقد أولت الجزائر أهمية خاصة وعناية كبيرة بالعامل التكنولوجي من خلال

سياسات التصنيع التي انتهجتها منذ الاستقلال، حيث ساد الاعتقاد خصوصا من نهاية الستينات بين الكثيرين سواء كانوا ساسة أم منظرين، أن التصنيع هو الحل في النهوض بالاقتصاد الوطني، ومن ثم تحقيق تنمية شاملة يكون تأثيرها فيما بعد على باقي القطاعات الاقتصادية والخدمية، وهذا ما يؤكده الميثاق الوطني 1976: " أن الجزائر قد اتخذت بدون تحفظ موقفا لصالح تصنيع شامل وكثيف. يتجلى في البحث عن مستوى عال من التكامل داخل الاقتصاد الوطني يكون لصالح الصناعات الأكثر تعقيدا".

أولا: التطور التاريخي لإستراتيجية التصنيع في الجزائر

لقد اعتمد النموذج الجزائري على الصناعات المصنعة الموجهة لتوليد تنمية مستقلة للاقتصاد، ولعب دور هام في إحداث التكامل الاقتصادي عبر كامل التراب الوطني، وإحداث مراكز تنموية وجعلها كأقطاب صناعية حقيقية، وتتمثل هذه الصناعات أساسا في صناعات الهيدروكربونية (المحروقات)، والصناعات الثقيلة المتمثلة في صناعة الحديد والفولاذ، التي تقوم بإنتاج عدة أنواع من الصناعات (عربات للسكك الحديدية، رافعات، جرافات ميكانيكية...)، وصناعات ميكانيكية، تقوم بدورها بإنتاج، وتركيب الشاحنات والحافلات، التي اعتمدت عليها الجزائر تهدف إلى إيجاد وسائل تعمل على إثراء الصناعات الأخرى، والترابط فيما بينها، خاصة فيما يتعلق بإنتاج وسائل الإنتاج.

وتجسدا لهذه السياسة التصنيعية، أرست الجزائر عدة قواعد عززتها ببرنامج تخطيطي منظم، باشرت بتطبيقه مرحليا على أرض

الواقع، وقد اعتبرت كل مرحلة من تلك المراحل بمثابة عملية تقييمية للمرحلة السابقة.

وقبل تتبع هذه المراحل بشيء من التفصيل، حري بنا أن نتطرق للأسس التاريخية لإستراتيجية التنمية في الجزائر، من خلال المواثيق الرسمية، باعتبارها منطلقات فكرية ونظرية للنموذج الصناعي تحديدا.

1- برنامج طرابلس: يعتبر برنامج طرابلس 1962 أول وثيقة رسمية، تقدر إستراتيجية التنمية التي طبقت في الجزائر المستقلة، فقد ركزت على الخطوط العريضة التي تتعلق أساسا بالمحافظة على الاستقلال الوطني، وهذا بتشييد " جمهورية جزائرية ديمقراطية شعبية "، وتأميم كل المؤسسات التي كانت تابعة للمصالح الأجنبية، وكذلك ركز على التخطيط المركزي للاقتصاد الوطني، وعلى الاتجاه الاشتراكي كنظام تسير عليه كل المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، كما تطرقت الوثيقة إلى إشكالية الخيار بين الصناعات الثقيلة والخفيفة، مشيرة في هذا الصدد إلى أن التنمية الحقيقية للبلاد، يجب أن تقوم على الصناعات الأساسية، التي هي ضرورة لتحديث القطاع الفلاحي، وبما أن الجزائر تتوفر على إمكانيات هائلة لتطوير الصناعات البترولية والصناعات المعدنية، فإنه يتوقف على الحكومة أن توفر الشروط الضرورية لإقامة صناعة ثقيلة.[172]

من الواضح إذن أن برنامج طرابلس، يهدف على المدى الطويل إلى إرساء صناعة أساسية قادرة على تلبية احتياجات الصناعة

---

172 - أحمد هني، **اقتصاد الجزائر المستقلة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991، ص 21.

والزراعة الحديثة، وتعتمد هذه الصناعة على الحديد والصلب، والغـاز الطبيعي والبترول، ونظرا للإمكانيات الجزائرية فإن هذه الموارد يمكن تصنيعها داخل الوطن، بدلا من تصديرها في شكلها الخام، كما أن هذه الصناعات القاعدية ستقوم بمهمة الربط بين جميع قطاعـات الاقتصـاد الوطني، وتحقيق التكامل بين الصناعة والزراعة دون إهمـال عمليـة تطوير الكفاءات، والمهارات الفنية التي يحتاجها كـل مـن القطـاعين الزراعي والصناعي، ومن بين النقاط التي ركز عليها برنامج طرابلس وجوب تدخل الدولة لتوجيه النمو الاقتصادي بما يخدم مصلحة المجتمع، يتمحور هذا التدخل بشكل أساسي على الملكية الجماعية لوسائل الإنتاج، معتبرا التخطيط ضرورة أساسية للتنمية الاقتصادية.[173]

2-ميثاق الجزائر: وهو ثاني وثيقة اعتمدتها الجزائر، لـدعم مسـارها الصناعي، وقد أكدت كسابقتها على ضرورة إتباع النهج الاشتراكي، من أجل إرساء نظام اقتصادي واجتماعي، يسمح لكل فرد بالمساهمة فـي التنمية الشاملة، وقد حدد ميثاق الجزائـر 1964 الخطـوط العريضـة للسياسة الاقتصادية في النقاط التالية:

- إقامة مجتمع صناعي كقاعدة لبناء صناعة ثقيلة بـالجزائر، وذلك بالاعتماد على التكنولوجيا الحديثة.
- توفير مواد الاسـتهلاك المحلـي الـذي يسـمح بتخفـيض الواردات، لاسيما مواد الاستهلاك، ورفع الصادرات بالنسبة لهذه المواد.

173 - **ميثاق طرابلس**، 1962، ص ص(33-44).

➢ خلق مناصب شغل جديدة طبقا لما تسمح به الربحية العامـة للمؤسسة.

والحقيقة أن ميثاق الجزائر يعتبر وثيقة هامة، تمثل برنامج عمل على المستويين الاقتصادي والاجتماعي، أكثر وضوحا مـن برنـامج طرابلس، لكونه قد حدد أهدافا بعيدة المـدى، تتمثـل فـي الإصـلاح الزراعي الشامل وإقامة قطاع صـناعي فـي الـبلاد، علـى ضـوء الاختيارات الاشتراكية.[174]

3-الميثاق الوطني: أما الوثيقة الثالثة بالنسبة لإستراتيجية التنمية فـي الجزائر فتتمثل في الميثاق الوطني 1976 الذي عمق أكثر، وحدد بدقة الإطار الإيديولوجي للسياسة الاقتصادية الجزائرية، حيث حدد وسـائل تحقيق التنمية بالارتكاز على الصناعة، وينبغي أن تقوم الثورة الصناعية حسب ما جاء في إحدى فقراته بإرساء قواعد للصناعات الأساسية، التي بإمكانها إرساء صناعات جديدة، يسمح توسعها بخلق ديناميكية تنمويـة في الاقتصاد بصفة عامة، وفي الصناعة بصفة خاصة.[175]

ثانيا: مراحل سياسة التصنيع في الجزائر

يمكن تقسيم سياسة التصنيع في الجزائر إلى عدة مراحل هي:

✓ المرحلة الانتقالية (1962-1965)

✓ مرحلة المخططات التنموية (1965-1979)

---

174 - **ميثاق الجزائر**، 1964، ص 47.

175 - **الميثاق الوطني**، 1976، ص 21.

✓ مرحلة الإصلاحات والتقويم (1980-1989)

✓ مرحلة التعددية (1990-1999)

أ-المرحلة الانتقالية: (1962-1965)

لقد تميز الوضع في الجزائر بهذه المرحلة، بأزمات حادة نتيجة لمخلفات السياسة الاستعمارية، حيث استمرت التنمية الاقتصادية في السنوات الأولى، مرتبطة بالهياكل التي تركها المعمرون، وذلك بمواصلة تصدير المنتجات الزراعية، والخمور والمعادن والبترول الخام، كما تميزت سياسة التصنيع في هذه المرحلة بإتباع إستراتيجية عمالية مكثفة، واهتمت أساسا بالصناعات الخفيفة والصناعات الاستهلاكية.

ب-مرحلة المخططات التنموية: (1965-1979)

في هذه المرحلة كانت الانطلاقة الفعلية لرسم معالم التنمية الشاملة، بالتركيز على سياسة المخططات، وانطلاقا من ذلك شرعت الجزائر سنة 1967 في تنفيذ أول خطة للتنمية، تتمثل في المخطط الثلاثي (69/67)، ثم خطتين رباعيتين (73/70 -77/74) وكانت ترمي من ورائها إلى مضاعفة الاستخدام، وتوفير مناصب الشغل، وتطبيق سياسة الاستثمار المكثف، والصناعات الثقيلة، وهكذا تحولت سياسة التنمية الاقتصادية من سياسة عمالية مكثفة إلى استثمار مكثف، ومن صناعة خفيفة إلى صناعة ثقيلة، فالهدف الرئيسي للتصنيع في هذه المرحلة حسب الرئيس هواري بومدين: هو زيادة العائدات الوطنية، وتطوير المستويات الفنية والتقنية للعمال، وزيادة مناصب الشغل، وتوسيع

الأسواق الوطنية، التي تعني أقل تبعية للأسواق الأجنبية، وهكذا استهدفت إستراتيجية التنمية، زيادة نسبة الاستثمارات في الصناعة، لاستكمال السيطرة على الاقتصاد الوطني وتطويره خصوصا في مجال الصناعات الهيدروكربونية (النفط والغاز) كسلع للتصدير، بالإضافة إلى إقامة صناعات بتروكيمياوية، وإلكترونية وكهربائية وميكانيكية وحديدية، مع زيادة حجم الاستثمارات الصناعية الموجهة للموارد التمويلية، لاستكمال الصناعات المذكورة، باستيراد تكنولوجيا متطورة معتقدة أنها ستخرج بصناعاتها إلى الأسواق العالمية، لكن الثمن الذي دفعته الجزائر في إتباعها لهذه السياسة لرأس المال الأجنبي والتكنولوجيا الأجنبية، والبقاء على مستوى عال من البطالة، ورغم هذه النتائج السلبية لسياسة التصنيع فإننا نجد الرئيس هواري بومدين يعلن عن موقفه قائلا:" إنني أستطيع أن أتقبل الضغوطات التي تنجر عن البطالة إلى مستوى معين، ولكن لا أستطيع أن أتقبل بلادي غير مصنعة إلى الأبد"، ومما تقدم نستطيع القول أن الجزائر خلال هذه المرحلة لم تحقق ما كانت تطمح إليه، من إرساء قاعدة صناعية موجهة لتخفيف الاعتماد على المحروقات، وتكوين يد عاملة مؤهلة.

ج-مرحلة التقويم والإصلاح: (1980-1989)

لقد غيرت إستراتيجية التنمية في الجزائر في بداية الثمانينيات سياستها التصنيعية، والتكنولوجية وهذا نتيجة للتبعية الغذائية والتكنولوجية للدول الغربية، هذا بالإضافة إلى عدم التكامل بين القطاعات الاقتصادية، وإهمال الهياكل القاعدية كالمواصلات والطرق والسكن والصحة والتعليم...الخ، وظهور مشاكل اجتماعية كالنزوح

الريفي إلى المدن، بسبب تركيز التصنيع بها، كما وتعتبر هذه المرحلة مرحلة تقييم للوضع الاقتصادي السابق، الذي شهد تأخرا في عدة إنجازات، وعدم تحقيق القدر الكافي من الإنتاج رغم ما خصص في المراحل السابقة من أموال لتحقيق الاستثمار، وقد أدى هذا الوضع الاقتصادي إلى انعقاد المؤتمر الاستثنائي لحزب جبهة التحرير الوطني سنة 1980، لتقييم نتائج السياسة التنموية المتبعة خلال السبعينات، وخرج بعدة توصيات كان من أهمها: إعادة هيكلة المؤسسات العمومية الكبرى (سوناكوم، سونطراك) ، واستقلالية المؤسسات، وتشجيع الصناعات الخفيفة العمومية والخاصة.

د-مرحلة التعددية: (1990-1999)

لقد برز في المراحل السابقة الدور الهام للدولة في تحريك آليات الاقتصاد، ووضع استراتيجيات معينة للتصنيع، والتحكم في وتائر نقل التكنولوجيا واحتكار آلياتها، ورغم النتائج الإيجابية لهذا الاحتكار، والتي تتمثل خصوصا في" إحداث تغيرات بنيوية معتبرة وتطورات اجتماعية عميقة، إلا أنه فشل في تسريع وتيرة النمو الاقتصادي، وتحقيق التنمية المنشودة، بل أدى إلى زحف بيروقراطي غطى بأجنحته كل الأنشطة الاقتصادية، وعمق من حدة الفوارق الاجتماعية، وزاد من التبعية وانتشار الندرة والمضاربة، وبروز الأنشطة الاقتصادية الموازية (غبر الرسمية)، التي أضحت هي الموجه الرئيسي للحياة الاقتصادية للناس؛ ناهيك عن غياب المنافسة، وانتشار ظاهرة الاتكال، واللامبالاة والبطالة والمديونية".

إن هذه الظروف التي يمر بها المجتمع الجزائري، إلى جانب التغيرات العالمية الحديثة في مجال الأسواق والتجارة والتطورات التكنولوجية المعقدة، التي أعطت نفسا جديدا للتطور الصناعي، أدت إلى التغيير في توجهات السياسة الجزائرية للتكيف أكثر مع التحولات الجديدة، حيث تم الانتقال من سياسة الاعتماد على الدولة في رسم معالم كل الاستراتيجيات إلى الاعتماد على التعددية، والانفتاح الاقتصادي أمام المستثمرين سواء كانوا أجانب أم جزائريين، وهذا تمهيدا لخوصصة المؤسسات، ولقد اختلف هنا صيغ نقل التكنولوجيا من الصيغ القديمة (تسليم المنتوج أو المفتاح في اليد) إلى صيغ أخرى، مثل استيراد القطع التكنولوجية وقطع الغيار؛ وهذا بعدما فتحت المجال للمعاهد والجامعات في تكوين إطارات واكتسابهم خبرة في المصانع، وأصبح من الممكن تشييد مؤسسات من طرف الجزائريين بالاعتماد على الخبرة الأجنبية، في حين تم استيراد قطع الغيار وتركيبها محليا، بل قد يتم أحيانا إنتاج هذه القطع دون الاعتماد على الأجانب، بل قد تعدل وتكيف مع الاحتياجات الوطنية، وسنناقش في العنصر الموالي سياسة الجزائر المتبعة في تكوين وتأهيل عمالتها مهما كانت مستوياتها. [176]

ثالثا: التكوين المهني في الجزائر

إن العلاقة بين العلم والتكنولوجيا مرتبطة جدا ومعقدة، على اعتبار أن التكنولوجيا هي الجانب التطبيقي للعلم (خاصة النظري منه)، لذا فإننا

---

176 – علي غربي، يمينة نزار، **التكنولوجيا المستوردة وتنمية الثقافة العمالية بالمؤسسة الصناعية**، مخبر علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، 2002، ص ص (71–75).

عندما نتحدث عن بناء التكنولوجيا المحلية فإننا نتطرق لنقطة هامة جدا، وهي كيف ننشئ إطارات وخبراء ومهندسين وتقنيين وأيادي فنية مؤهلة لخوض غمار البحث في هذا المجال؟ باعتبار أن الجزائر لا تتوفر على قاعدة صناعية قوية، تمكنها من اكتساب التكنولوجيا من الدول الأجنبية، وتطويعها لصالح المجتمع المحلي، حسب الإمكانيات والموارد والظروف الطبيعية والمؤهلات البشرية التي تزخر بها.

من خلال هذه العلاقة المتكاملة بين هذين العنصرين، فإن الجزائر بذلت مجهودات جبارة ومبادرات حثيثة لاكتساب العلم والمعرفة منذ تحقيق الاستقلال، لأنها تعي جيدا بأن تطور أي مجتمع يتوقف على العلم والمعرفة التي يمتلكها، ولذلك أعطيت أهمية خاصة للاستثمار في الموارد البشرية، بجعل التعليم مجانيا وديمقراطيا لكل فئات المجتمع دون استثناء، وهذا ما يتجلى فعليا في تشييد المدارس وبناء المعاهد والجامعات، في مختلف أرجاء الوطن تغطي مجالات عدة في العلوم التقنية والنظرية والتطبيقية، ثم تبعتها بإنشاء العديد من الكليات الخاصة بتكوين الإطارات، ومسيرين للمؤسسات الصناعية والإدارية، نظرا للنقص والعجز الملاحظ في هذه المؤسسات، وذلك حتى يتسنى توفير الشروط الضرورية للتنمية الشاملة للفرد والمجتمع.

إضافة إلى ذلك فقد لجأت الجزائر إلى التعاون التقني بين العديد من الدول والهيئات العالمية الأخرى، باستقدام خبراء ومهندسين أجانب أكفاء للإشراف على تكوين الطلبة، والمسيرين والإداريين والمكونين رغبة منها في جعل كل المؤسسات وخاصة الصناعية في يد هؤلاء المكونين والمؤطرين، بالإضافة إلى البعثات، والمساعدات المالية التي

تقدمها للطلبة الجزائريين للتكوين بالدول الأجنبية، وخاصة التي استوردت منها التكنولوجيا، أي إعطاء فرص عديدة لهؤلاء المكونين، لمعرفة أسرار الصنع والتكنولوجيا لتلك الدول.

رغم هذه المجهودات الحثيثة التي قامت بها الجزائر خلال هذه الفترة الزمنية، إلا أن المؤسسات الصناعية، لازالت تعاني من نقص في العديد من الإطارات، والخبراء في ميدان التكنولوجيا.

فلتحقيق التنمية المستقلة والشاملة، يجب توفر دعامتين أساسيتين هما:

1- القوة العاملة بمؤهلاتها وخصائصها المتنوعة.

2- وحجم التراكم الرأسمالي ونوعية الآلات والمعدات والتجهيزات المستعملة في الإنجاز.

فالقوة العاملة يجب أن تتمتع بمستوى تأهيلي، وتدريبي قوي لكي تتمكن من توزيعها على مواقع العمل، لأن هذه العملية لها علاقة مباشرة بإنتاجية العمل وبعملية التطور الاقتصادي والاجتماعي. ويتم تحسين نوعية القوى العاملة عن طريق التعليم، والتدريب ويدخل هذا في إطار ما نسميه بتنمية الموارد البشرية وتطويرها، أو بعملية الاستثمار في رأس المال البشري، الذي يكون له تأثير مباشر على عملية امتلاك التكنولوجيا وتطويرها تدريجيا.

إن هدف الجزائر من هذه السياسة التعليمية، والتكوينية هو بناء تكنولوجيا محلية تتماشى وخصوصيات المجتمع المحلي اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا، وتتماشى مع خصوصية العامل الجزائري وخلفيته

التكوينية في ميدان التصنيع. وحتى يتسنى لها أن تخطو خطوات كبيرة في ميدان التكنولوجيا فإنه ينبغي عليها:

- ✓ تجنب مختلف أشكال التبعية، أي الوقوف ضد الشروط القهرية التي تتبع عملية نقل التقنية.
- ✓ اختيار الصناعات التي تتلاءم مع الموارد التي تزخر بها البلد، وهذا ضمانا للمادة الأولية كونها تشكل الأساس اللازم للاستقلال التكنولوجي.
- ✓ تكوين الفرق التقنية القادرة على التحكم في مراحل المشروع، مع تحديد مستوى التحكم المرغوب فيه بدقة.
- ✓ ضبط الاستيراد، بتشجيع مساهمة الموردين المحلين في تطوير التكنولوجيا المستوردة، وذلك بإنشاء بنك للمعطيات، وتوفير المعلومات وإمكانيات البحث، والتنمية والهندسة على مستوى الدوائر المعنية على جميع الأصعدة، لتفادي تعدد عقود الحصول على نفس التكنولوجيا، وتكرار عقود الشراء، خاصة ما يتعلق بالعلامات المسجلة والبراءات والتراخيص.
- ✓ تحضير ملائم للكفاءات: يتطلب تحضير العامل تقنيا واجتماعيا وترقيته وتوسيع عملية التكوين وإشراكه بفاعلية في هذه العملية.

لكن ونظرا لعدم امتلاك الجزائر لبنى أساسية صناعية، فإنها استمرت في شراء مقتنياتها التكنولوجية في شكل معدات مادية، مما جعلها في غضون وقت قصير مستوردا ضخما للتكنولوجيا، إن هذا الاستيراد للمنتجات التكنولوجية خلق عوائق ضخمة، فيما يتعلق

باستيعاب القوى العاملة لهذه المنتجات، سواء من حيث الكم نظرا لأشكال التراكم المختلفة، أو من حيث الكيف نظرا لتحقيق الاستثمار، بالإضافة إلى ذلك الضعف الملحوظ في القدرات الوطنية في ميادين الهندسة والأشغال، والتكوين والتأهيل...الخ، كعوامل ضرورية لاستيعاب وتطويع التكنولوجيا، التي تنسجم مع واقع التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأخيرا الانتقال إلى إنتاجها محليا. [177]

رابعا: مراحل تطور التكوين المهني في الجزائر

مر التكوين المهني منذ الاستقلال إلى يومنا هذا بعدة تغيرات ومراحل، ويمكن تقسيم هذا التطور إلى مرحلتين بارزتين وهما:

1- مرحلة ما بعد الاستقلال مباشرة.

2- مرحلة المخططات التنموية، وتنقسم إلى:

أ-المرحلة الممتدة من 1967-1969.

ب-المرحلة الممتدة من 1970-1980.

ج-المرحلة الممتدة من 1980-1990.

1- مرحلة ما بعد الاستقلال مباشرة:

لم يتجاوز الجهاز الوطني للتكوين المهني عند الاستقلال، المرحلة الابتدائية حيث كان عدد مراكز التكوين ضئيل جدا، إضافة إلى أنها كانت معظمها مركزة في المدن الكبرى، وكان مستوى التعليم فيها

177 - المرجع السابق، ص ص (75-77).

ضعيف ويلبي احتياجات اقتصاد الخارج، لأنه كانت هناك هجرة مكثفة لليد العاملة نحو البلد المستعمر.

كما كان التكوين في هذه المرحلة، يغطي عددا محدودا من القطاعات وهي الزراعة، النقل، التربية الوطنية، ولم تكن القطاعات المتوفرة تغطي الطلب الاقتصادي، ولا حاجة المواطنين للتكوين، وكان يوجد في ذلك الوقت 25 مركزا للتكوين المهني للكبار، من بينها اثنان للإناث وحوالي 60 ملحقة، وكانت طاقة هذا القطاع تبلغ نحو 10 آلاف منصبا للتكوين، أما باقي قطاعات التكوين فكانت تشمل على 48 مركزا تبلغ طاقتها الإجمالية 700 منصبا للتكوين لكن هذه الهياكل التكوينية الموروثة، سرعان ما زالت وانعدمت وذلك بسبب هجرة الأجانب المكلفين بالتأطير الفني والإداري، ولذلك قام المسئولون الجزائريون بفتح مراكز التكوين من جديد لتوظيف وتكوين إطارات جزائرية من ناحية، وتكييف التخصصات مع المتطلبات الاقتصادية من ناحية أخرى، وقد تم في هذا السياق إنجاز عمليتين رئيسيتين، متمثلتين في إنشاء التكوين المهني المسبق، وإدخال تخصصات جديدة، وتلبية احتياجات الاقتصاد إلى اليد العاملة المؤهلة.

وفي سنة 1962، بدأت المحاولة الأولى من أجل التنسيق بين مختلف عمليات التكوين المهني، التي شهدت إنشاء المحافظة الوطنية للتكوين المهني، وقد تلتها عملية تطبيق نظام التكوين في المؤسسات الذي أصبح لمدة طويلة أكثر طرائق التكوين تطورا، وقبل المخطط الثلاثي الأول بدأ الجهاز الوطني ينتظم، حيث تزود بأولى الهياكل

التنظيمية، والتربوية الضرورية لتطوره، ورغم ذلك بقي على الهـــامش مقارنة مع باقي قطاعات الاقتصاد.[178]

2- مرحلة المخططات التنموية:

تنقسم إلى ثلاث مراحل وهي:

أ–المرحلة الممتدة من 1967 إلى 1969 "مرحلة المخطط الثلاثي":

كانت الإستراتيجية الجزائرية للتنمية الاقتصادية والاجتماعيـــة لسنة 1966، أثناء التحضير للمخطط الثلاثي، والذي كان يهدف إلـــى القضاء على البطالة في ذلك الوقت، وذلك بالسعي إلى توفير عدد كبير من مناصب العمل، خاصة في مجال الصناعة التي كانت محل اهتمام، باعتبارها ذات دور فعال، وحيوي في تنمية الـــبلاد، وتطـــرح عمليـــة التنمية الاقتصادية القائمة على أسس جديدة ومتنوعـــة، وعلـــى تقـــويم الثروات الوطنية قضية التكوين المهني بأسلوب جديد، لذا طرحت قضية اليد العاملة المؤهلة بشدة على القطاع الصناعي.

وقد تميزت هذه المرحلة بعدة مميزات يمكن ذكر أهمها:

– الاستمرار في توسيع مراكز التكوين، وهياكـــل الاســـتقبال لتغطيـــة الطلبات المتزايدة على التكوين.

– إعادة النظر في بعض التخصصات، وجعلها تتماشـــى مـــع الواقـــع الاقتصادي.

---

178 – أحمد عكاش، "**التكوين المهني تطورات وآفاق**"، **مجلة العمل الجزائري**، العدد 17 مارس 1987، المعهد الوطني للتكوين المهني، الجزائر، ص 25.

- إدخال فروع وتخصصات جديـــدة، وذلـــك تبعـــا لنوعيـــة الإنتـــاج وخصائص المنطقة.

- تنظيم العلاقات بين هياكل التكوين المهني والقطاع الاقتصادي وعالم الشغل.

غير أن هذا النشاط التنموي الذي شرع فيه، ورغم كـــل هـــذه المميزات إلا أنه سرعان ما كشف عن نقص هياكـــل التكـــوين، وعـــدم تكيفها من الناحية النوعية، وكذلك عدم وجود إطار بيداغوجي، وتنظـــيم وتنسيق مختلف النشاطات في التكوين المهني.[179]

ب-المرحلة الممتدة مـــن 1970 إلـــى 1980 "مرحلـــة المخططـــين الرباعيين":

سطرت في هذه المرحلة أهداف جديدة، توسع مجـــال نشـــاط جهاز التكوين المهني من التكوين الابتدائي إلى تحسين مستوى العمال، وإعادة تكوينهم، وفي هذه الفترة تم إنجاز عدد كبيـــر مـــن المشـــاريع والهياكل على مستوى قطاع التكوين المهني، وفي الوقت الذي كان يتم فيه توزيع طاقات جهاز التكوين المهني، شرع في إعادة تصميم النظام التربوي، الذي تميز على وجه الخصوص بإنشاء المدرســـة الأساســـية الممتدة على تسع سنوات، والتي تحضر الشباب للتعليم العام والتكـــوين المهني، لكي يصبح النظامان مكملين لبعضهما البعض.

179 - محمد بلقاسم حسن بهلول، **سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها في الجزائر"بناء قطاع اقتصادي عمودي رائد"**، الجزء الأول، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص ص (159-191)

إن عدد الشباب المعزولين عن النظام الدراسي، والمتمتعين بمستوى دراسي عالي يزيد ارتفاعا أكثر فأكثر، مما يعاد النظر في إمكانية توفير التكوين المهني الذي يشمل كل المستويات، حيث انطلق تكوين التقنين والعمال المهرة، وكذا المهندسين في المعاهد التكنولوجية، تلبية للاحتياجات الضخمة المختلفة للقطاعات الاقتصادية، أما على المستوى السياسي تم إنشاء وزارة مكلفة بالمشاكل الخاصة بالتكوين المهني"وزارة العمل والتكوين المهني "، في هذه المرحلة كان يعبر هذا الإجراء، عن إرادة السلطة السياسية على إعادة تنظيمه وتنشيطه، وتحضير عملية تعديل نظام التربية والتكوين، وخلال هذه الفترة ظهرت فكرة المعاهد التكنولوجية، الذي شرع في إحداثها بمقتضى الأمرية 70-98 المؤرخة في 10 نوفمبر 1970، وذلك في الميادين التالية: الفلاحة، التجارة، التربية، المالية والمحاسبة، والتخطيط، الفنادق السياحية، والإلكترونيك والأشغال العمومية، وذلك بهدف تغطية العجز الكبير الملاحظ.[180]

وقد تميزت هذه المرحلة بظهور الهياكل والإطارات البيداغوجية العليا، كالتقنيين والتقنيين السامين والمهندسين، ووضع المبادئ الأساسية للتكوين التي تهدف إلى تكوين دائم ومستمر، يتكفل بالشباب العاطل الذي يبحث عن العمل، بالإضافة إلى عمليات وبرامج " الرسكلة " أو تحسين مستوى العمال.

---

180 - بن عكي محمد أكلي، (**ديموقراطية التعليم النظامي في الجزائر 1962-1984 بين التوقع والإنجاز**)، رسالة ماجستير، معهد علم التربية، جامعة الجزائر، 1988، ص152

وما يلاحظ من نقائص خلال هذه المرحلة على الخصوص، هو عدم وجود أي ترابط أو تناسق بين المنظومتين التربوية والتكوينية. [181]

وفي الواقع لم يلاحظ إلا في سنة 1979، أنه لا يمكن تحقيق تنمية منسجمة للاقتصاد بدون سياسة وطنية للتكوين المهني، مكثفة وموزعة على كل التراب الوطني، لتغطية متطلبات الاقتصاد من اليد العاملة المؤهلة على المدى القريب، وذلك لأن معظم المشاريع في هذه الفترة لم يشرع في إنجازها[182] .

ج-المرحلة الممتدة من 1980 إلى 1990 "مرحلة المخططين الخماسيين":

أوصت -اللجنة المركزية لجبهة التحرير في هذه الفترة لائحة خاصة بالتكوين المهني-بإيجاد مخطط وطني صارم للتكوين المهني، قائم على تعريف الأهداف قصد مواجهة مقتضيات التنمية والاحتياجات المتزايدة إلى اليد العاملة المؤهلة، وكانت تهدف التوقعات المتبناة إلى إنعاش قطاع التكوين المهني على قواعد منبسطة، وذلك بغية تغطية متطلبات التنمية، والاحتياجات المتزايدة إلى اليد العاملة المؤهلة في كافة التخصصات، وتزويد القطاعات ببرامج عمل تهدف إلى ما يلي:

- تطوير الشبكة الوطنية لهياكل التكوين المهني.
- ضمان مردودية الهياكل الوطنية التكوين المهني.

---

181 - سلاطنية بلقاسم، "**التكوين المهني كرهان مستقبلي**"، **مجلة الباحث الاجتماعي**، العدد2، سبتمبر 1999، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، ص 115.

182 - محمد بلقاسم حسن بهلول، نفس المرجع السابق، ص 342.

- تكييف النظام الوطني للتكوين مع الاحتياجـات الاقتصـادية والاجتماعية للبلد.

فخلال هذه الفترة جسدت عملية التكفل بهذه الأهداف، وإنجازها من خلال إقامة نظام وطني، لاهتمام موحد ومنظم كفيل بتغطية أكبـر نسبة من الاحتياجات إلى الفنيين والعمال المؤهلين، مثلما أكده التقريـر العام للمخطط الخماسي الأول، وعلى النظام الوطني للتكـوين المهنـي المقرر وضعه، أن ينسق بين نظام التكوين وعالم الشغل.

وتطبيقا لهذه القرارات تم تبني برنامج عمل من طرف الحكومة، وهذا البرنامج يقتضي بـ:

- تكوين عمال مؤهلين وسامين، حيث تم إنشاء 77000منصبا جديدا موزعين على 276 مشروع لمراكز التكوين المهني الإداري.

- تنظيم تكوين موحد.[183]

- تطوير طريق جديد للتكوين، وذلك بوضع نظام وطنـي للتمهـين والتكوين عن بعد، بالإضافة إلى النمط التقليدي، فقد تم اعتماد مشروع التمهين في سنة 1981، وهذا عن طريق القانون رقم 07/81 المؤرخ في 27 جوان 1981، والذي يهدف إلى المساهمة في تكـوين العمـال المؤهلين في مختلف القطاعات الاقتصادية والحرفية، والسماح باستيعاب جزء من التسربات المدرسية، وبدأ في تطبيق القانون ابتداء مـن سـنة 1982، حيث استفاد منه نحو 32000 شابا تتراوح أعمارهم بين 15-18 سنة، وقد ارتفع السن إلى 25 سنة بفضل القـانون رقـم 34/90

183 - أحمد عكاش، نفس المرجع السابق، ص ص (28- 30).

المؤرخ في 25 ديسمبر 1990، والمعدل والمتمم للقانون الآنف الـــذكر حول التمهين، وبالفعل ارتفع عدد الشباب المتكون إلى 76859 متكونا سنة 1984، كما تزايد عدد التخصصات من 110 حينها ليتجاوز 250 تخصصا حاليا.[184]

184 - سلاطنية بلقاسم، نفس المرجع السابق، ص 115.

خلاصة:

من هنا ارتبط التعليم بالتطور الصناعي والزراعي والتجـــاري، أي ارتبط بالتنمية والتقدم الاقتصادي، وتنوع التعلــيم بتنـــوع وســـائل الإنتاج وظروفه، لذا نلاحظ الارتباط الوثيق بين التعليم والاقتصـــاد أو التنمية الاقتصادية.

فهناك علاقة وثيقة بين التنمية وأسلوب التربيـــة، الـــذي يســـود المجتمع والذي قد يساعد أو لا يساعد على تدعيم حركة التنمية الشاملة في المجتمع، ولقد عبر هيجنز B.Higgins عن هذه العلاقة حين اعتبر عملية التربية أحد عوامل الإنتاج، فالتربيـــة هـــي بمثابـــة مـــدخلات ومخرجات للإنتاج الشامل، وأن قيمة التنمية تبدو في أنها غاية في حـــد ذاتها، لأنها تعمل على زيادة مخرجات السلع والخدمات القائمـــة، إنهـــا بمثابة جزء من الدخل القومي.

وعلى الرغم من ارتفاع نسبة النجاح في برامج التكوين المهني، لم ترق فيه إلى المتطلبات التكنولوجية والمهنية لمختلف التخصصـــات، وقد يحدث التسرب خلال التكوين وذلك يرجع إلى عدة عوامل أهمها:

- سوء التوجيه.
- قلة الوسائل البيداغوجية.
- نقص فرص الشغل، وسوء التنظيم، والعجز في التأطير كمـــا ونوعا.

الفصل السابع: التكوين المهني والتشغيــل في الجزائر

تمهيد:

تشير الموارد البشرية إلى كافة المظاهر، والخصـــائص العدديـــة والنوعية للسكان والتي تتمخض عن كمية ونوعية القوى العاملة المنتجة التي يتوقف عليها ثراء الأمة أو فقرها.

فالإنسان بفكره وإمكاناته، يعتبر أهم العناصر الإنتاجية فعالية، بل أنه يبقى عصب الإنتاج الرئيسي مهما تقدمت أساليبه الفنية، ولذلك فقــد أصبحت تنمية الإنسان أو المورد البشري ضرورة، تسبق وتواكـــب أي برنامج للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

هذا ويعتبر تطوير الموارد البشرية عنصرا هاما من عناصر أية إستراتيجية حديثة للتنمية الاقتصادية وهو يعتمد أساسا على عنصـــرين رئيسيين هما: العنصر البشري (رأس المال البشري) والعنصر المادي (رأس المال المادي) ويقصد بتكوين رأس المال البشري " تلك العمليـــة التي يتم بموجبها جذب وزيادة عدد الأشخاص مـــن ذوي المهـــارات، والمعارف والخبرات اللازمة للتطوير الاقتصـــادي والاجتمـــاعي فـــي المجتمع"، ولذلك فإن هذه العملية ترتبط بالاستثمار في مجالات تكـــوين الإنسان، وتنميته كمصدر للإنتاج والخلق.

أولا: تخطيط القوى العاملة والتخطيط للتنمية الشاملة

إن تنمية الموارد البشرية تعتمد أساسا على حسن استخدام القـــوى العاملة، والتخطيط لرفع مستوياتها وارتباط أعماله بمجـــالات الخبـــرة،

والتعليم المتاحة، ومن هنا يــأتي تعريــف تخطــيط القــوى العاملــة بأنه:"العملية التي يتم بها حصر وتقدير موارد المجتمــع مــن القــوى البشرية، ثم توجيهها بين قطاعات الإنتاج، والخدمات المختلفة بما يحقق أهداف التنمية الاقتصادية، والاجتماعية في أقصر وقت ممكن، وبأقــل تكلفة وجهد ممكنين".[185]

ويتم استخدام تخطيط القوى العاملة لتقــديم توجيــه للسياســات، وتحسين تصميم وإدارة البرامج المهنيــة والفنيــة والحرفيــة ومعاهــد التدريب، وطالما أن البرامج المهنية تقتصر في التدريب على مهن، أو مجالات محددة، فإن متطلبات هذه المهن ستكون محط اهتمــام القــوى العاملة، وقد تساعد أيضا في توضيح علاقة التدريب المهني بالطلاب.

ويتم كذلك تنفيذ تخطيط القوى العاملة، لتقييم الكفــاءة الخارجيــة للتعليم والتدريب وعلاقة برامج التدريب بميدان العمل. [186]

فقد يثار في ذهن بعضنا، وهم بصدد فهم الظواهر السكانية عــددا من الأسئلة منها: كم عدد الأفراد الذين يقومون بإنتاج السلع والخــدمات في المجتمع؟ وكم منهم ليس له عمل؟ وهل تتغير نسبة العــاملين إلــى غير العاملين خلال زمن؟ وما هي خصائص تكوين القوى العاملة مــن حيث العمر والنوع والتعليم...الخ؟ وهل يتغير تكوين العمالة أو التكوين

---

185 – سامية محمد جابر وآخرون، **علم اجتماع المجتمعات الجديدة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 265.

186– مركز تطوير التعليم التابع للأمم المتحدة، **التعليم والتدريب في التسعينات–متطلبات واستراتيجيات الدول النامية**–ترجمة: عبد الصمد قائد الأغبري، فريدة آل مشرف، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت، 1998، ص 87.

المهني؟ وكيف يتوزع هذا التكوين للعمالة على المهن المختلفة؟ والواقع أن مثل هذه الأسئلة إنما ترتبط بموضوع التكوين المهني للسكان.

1-مفهوم القوى العاملة:

يتحدد مصطلح القوى العاملة *Labor Force في نسبة السكان، الذين يمكن أن توظف طاقاتهم في النشاط الاقتصادي سواء أكانوا يسهمون بالفعل في هذا النشاط وإنتاج السلع، أم في توفير الخدمات أم على العكس من ذلك أكانوا قادرين أم راغبين في العمل ولكنهم لا زالوا يبحثون عن فرصة عمل.

2-تغيير نسق القوى العاملة والتكوين المهني:

هناك مجموعة عوامل تؤثر في تغيير نسق القوة العاملة، وبالتالي تؤثر في التكوين المهني للسكان، فقد يدخل الأفراد النسق لأول مرة من خلال البحث عن عمل أو ضمانه بعد سن 14 عاما وهذا يماثل عملية الميلاد في النسق الديموجرافي، أو قد يخرج بعضهم من نسق القوة العاملة نهائيا، من خلال عملية التقاعد أو غيرها بمثل الحال في عملية الوفيات، أو قد يختلف بعضهم عن النسق مؤقتا، ثم يعودوا إليه في وقت متأخر أو قد يغير الشخص أيضا مهنته داخل النسق، ويحقق حراكا اجتماعيا أفقيا أو رأسيا مما يذكرنا بعملية الهجرة في النسق الديموجرافي.

---

* يقصد بالموارد البشرية جميع الأفراد الذين يعيشون في بلد ما وهذا ما يعبر عنه إحصائيا بعدد السكان في ذلك البلد، بينما يقصد بالقوى العاملة تلك الفئة من سكان ذلك البلد القادرة على العمل والراغبة فيه. ولمزيد من التفاصيل أنظر: محمد عبد الله مخامرة، **تخطيط القوى العاملة على المستويين الكلي والجزئي**، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، 1986، ص 10.

3-خصائص القوى العاملة والتكوين المهني:

يتغير حجم القوى العاملة ونسبة سكانه، وخصائصه الاجتماعية والاقتصادية، والديموغرافية نتيجة للتغيرات التي تحدث في المجتمع وما تحققه من تقدم وتنمية.

وإنه لمن الواضح أن التكوين العمري للسكان، له أثر مباشر على معدل مساهمته أو مشاركته في الإنتاج، إذ يضطر الأفراد في سنوات التعليم إلى عدم الدخول في سوق العمل** لكي يتمكنوا من تكريس وقتهم كله للتعليم والتدريب باعتبارها خطوات لازمة أو سابقة أو ممهدة تسبق مشاركتهم الفعالة في القوى العاملة في المستقبل.[187]

ونظرا لأن رسم الإستراتيجية، لا يعتمد بالضرورة على الإحصاءات التفصيلية الدقيقة للغاية فإن المشاكل العامة في مجال تنمية الموارد البشرية، يمكن تحديدها دون انتظار للتقديرات الكاملة، ومن أهم العناصر المكونة لمثل هذه الإستراتيجية نذكر:

- خلق حوافز ملائمة.

- التدريب الفعلي للقوى العاملة لاستخدامها في الأنشطة والمجالات المختلفة.

** يرى الاقتصاديون أن المنظور التقليدي لسوق العمل يقوم على فكرة أن العمل كأي سلعة أخرى له سوق تنافسي حيث تتقاطع فيه منحنيات عرض العمل والطلب عليه على نحو يسمح بتحديد الأجر المتوازن، ومستوى التشغيل المقترن ب، ولمزيد من التفاصيل أنظر: السيد عبد الفتاح عفيفي، **بحوث في علم الاجتماع المعاصر**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص 98.

187- عبد الرزاق جلبي، **علم اجتماع السكان**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998، ص ص (171-173)

- التطوير العقلاني للتعليم، والمقصود بذلك: تكريس التعليم من أجل خدمة أهداف التنمية ونقل أكبر جزء ممكن من مسؤولية التدريب إلى المؤسسات الرئيسية، التي تستخدم القوى العاملة مع تطوير برامجها التدريبية أثناء الخدمة وطبقا لأحدث الأساليب.[188]

ثانيا: أهمية تخطيط القوى العاملة

تتحدد أهمية تخطيط القوى العاملة بالنسبة للتخطيط من أجل التنمية الاقتصادية، والاجتماعية بالحقائق التالية:

أ-أن احتياجات التنمية لا تنحصر في المستلزمات المادية للمشروعات، ولكنها تمتد أساسا إلى القوى البشرية اللازمة لهذه المشروعات.[189]

ب-أن التغيير الذي نشهده في هذا العصر القائم على العلم والتكنولوجيا، أدى إلى ظهور مهن جديدة مثل: الإلكترونيات والحاسب الآلي لها أهمية كبرى، وانقراض أو قلة الطلب على مهن قديمة مثل الصناعات اليدوية والتغيير في مستويات المهارة المطلوبة لكثير من المهن القائمة (نتيجة لتطور وسائل الإنتاج وأساليب العمل).

ج-التخلف الذي فرض على الدول النامية بصفة عامة، جعل القوى البشرية المدربة بها لا تتناسب من حيث المستوى أو العدد مع

188- سامية محمد جابر وآخرون، نفس المرجع السابق، ص266.

189 - عقيل جاسم عبد الله، **المدخل إلى التخطيط الاقتصادي-منهج نظري وأساليب تخطيطية-**، الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1997، ص 162.

متطلبات الانطلاق الذي يبتغيه، لتعويض مسافة التخلف الــذي تعــاني منه.

د-استمرار أداء أجهزة التعليم والتدريب لوظيفتها علــى أســس تقليدية موروثة، لا تتناسب مع احتياجات مشروعات التنمية من القــوى العاملة.[190]

وتأتي عملية تخطيط القوى العاملة مختلفة باختلاف الدور الــذي يمارسه التخطيط الاقتصادي ومرتبطة بأهدافه، وعلــى هــذا الأســاس نلاحظ اختلافه من بلد إلى آخر، ففي بعض البلدان يشار إليه كمــرادف لتخطيط التعليم في حين يمتد في بلدان أخرى، ليشمل توجيــه الأجــور والحوافز والإدارة وغيرها من الوسائل التي تمكن من استثمار القــوى العاملة بصورة أكثر كفاءة.

إن تحليل أهداف تخطيط القوى العاملة في ظروف البلدان النامية، تؤكد بروز ظاهرة تستوجب من مخطط القوى العاملة الاهتمــام بهــا، لغرض إحداث التوازن المطلوب وفق الشروط العلمية لهذه العملية، إن هذه الظاهرة تتمثل في التعارض الحاصل بين هدف توســيع، وخلــق فرص التشغيل لكل القادرين(والراغبين) فــي العمــل، وبــين تحقيــق الاستخدام الكفء لقوة العمل كهدف نوعي، يرتبط بالمتطلبــات التقنيــة الحديثة المشروط استخدامها لغرض خلق نمو شامل، كذلك إن عمليــة تخطيط القوى العاملة، حين تسعى إلى توسيع فرص التشغيل فإنها تستند

---

190 - شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، <u>أسس التربية</u>، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993، ص (375-376).

أيضا إلى توجيه مخرجات جهاز التعليم والتدريب المهني، بما ينسجم مع الحاجات الفعلية التي تتطلبها التنمية الاقتصادية.[191]

ولكي يحقق التدريب أهدافه، يجب أن تسنده خطة بحث منظمة في كل مرحلة من مراحله، ولذلك فإنه من الضروري أن يتدرب أخصائيو التنمية على تطبيق طرق البحث المختلفة، وفي مقدمتها المنتج الاجتماعي الشامل، إذ أن ذلك يمدهم بالبيانات اللازمة للعمل، والتعرف على حاجات (القرويين)، والكشف عن أحسن الطرق لسد هذه الحاجات، ولذلك تعد البحوث الاجتماعية هي الخطوة الأولى الضرورية للتخلص من ميل نشكو منه جميعا: وهو التقليد الآلي للبرامج المستوردة من الخارج دون التأكد من حقيقة فعاليتها في سد حاجات المجتمع المحلي.

ثالثا: تطور سياسة التشغيل في الجزائر

إن مصدر التساؤل حول التشغيل هو أن أحد المكاسب الكبرى للثروة السياسية، والاقتصادية في الجزائر تتمثل في القفزة الكبيرة التي سجلها تطوره، خصوصا منذ تطبيق أسلوب التخطيط، حتى أصبح العمل مأمونا لكل طالب، وأصبح على الأخص مضمونا لكل من تحصل على كفاءات التأهيل من مؤسسة التعليم أو التكوين.

والتطور الذي سجله التشغيل منذ عام 1967 وهي سنة الشروع في تطبيق التخطيط كان واضحا، وخلق ديناميكية جديدة، بفضل الحجم الاستثماري المعتمد، الذي بدأ بمتوسط سنوي نحو 3 مليار دج خلال **المخطط الثلاثي 1969/1967**، لينتقل خلال **المخطط الرباعي الأول**

191 –عقيل جاسم عبد الله، نفس المرجع السابق، ص ص(163–164).

1973/1970 إلى نحو 9 مليار دج، وإلى أكثر مــن 30 مليــار دج خلال **المخطط الرباعي الثاني 1977/1974**، ثم إلى 52 مليــار دج لكل سنة من فترة 1979/1978، وإلى 70 مليار دج خلال **المخطــط الخماسي الأول 1984/1980**، وإلى 74 مليار دج خــلال **المخطــط الخماسي الثاني 1989/1985**.

وهي ديناميكية استثمارية حية ونشيطة. خصوصا على صــعيد قطاعين هامين هما قطاع البناء والأشغال العمومية الذي اتسع بقوة حجم التشغيل فيه، وقطاع الصناعة الذي سجل لأول مرة في تاريخ الجزائــر دخوله في مرحلة إنمائية نوعية جديدة هي مرحلة التصنيع، التي أفرزت أيضا تطورا هاما في التشغيل، ومعنى هــذا أن ديناميكيــة الاســتثمار مرتبطة عضويا بديناميكية التشغيل في بعديها الكمي والنوعي.

النتائج الرقمية التي تبرز الارتباط متمثلة في قفزة عدد العمــال المشغلين عام 1967 من 1.75 مليون عامل إلى 2.65 مليون عامــل سنة 1977، ثم إلى أكثر من 4 مليون عامل سنة 1987، وهو تطــور سريع وقوي جعل معامله يرتفع في فترة عشرين سنة برقم 2.3 مــرة، أي أكثر بنسبة 30% مــن معامــل مضــاعفة الســكان، لأن الحجــم الاستثماري الصافي الذي تم انجازه خلال نفس الفترة كان قويا أيضــا وعرف تدفقا بلغ 844 مليار دج.

إن المتوسط السنــوي لعدد مناصب الشغل الذي تم خلقها بفضل هذه التيارات الاستثمارية الدافقــة، في الفترة المــذكورة أعــلاه، هــو 114.500 منصــب عمل بينما كــان المتوســط الســنوي لحجــم الاستثمــار 42.2 مليار دج.

الفكرة الرئيسية التي يمكن استخراجها من هـذه العلاقـة بـين ديناميكية الاستثمار، وديناميكية التشغيل هي أنها علاقة عضوية قويـة، ولكنها تتميز ببهاضة تكاليفها لأنه لخلق منصب شغل واحد لا بد مـن تحمل نفقات استثمارية متوسطة هي 368.559 دج، وهي فكرة لا بـد من تسجيلها أو وضع خط أحمر تحتها كي تعود إليها فيما بعد بصـدد تحليل آفاق التشغيل في الإصلاح الاقتصادي الجديد.

لم يتطور التشغيل من الناحية الكميـة فقط، ولكنه تطور أيضـا من الناحيـة النوعية، ويكفي أن نذكر في ذلك أنه إذا كان نحو 20 % على الأكثر مـن العمـال الـذين تشـغيلهم فـي **المخطـط الثلاثـي 1969/1967** هم من الأشخاص المؤهلين فإن هذه النسبة قد قفزت في تقديرات **المخطط الخماسي الثاني 1989/1985** إلى 90% وحـدث هذا تطور أيضا في وزن العنصر النسائي، ضمن مجموع القوة العاملة الجديدة، المقدرة بحوالي 9% إلى 17% من القـوة العاملـة الجديـدة المقدرة في الفترة **1987/1977** برقم 1.570.000 شخصا،

وينتظر أن يتواصل ارتفاع هذا المعـدل سـنة 2000 ليبلـغ حـوالي 30%.[192]

192 – محمد بلقاسم حسن بهلول، **سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها في الجزائر "إعادة تنظيم الاقتصاد الوطني"**، الجزء الثاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص ص (256–258).

رابعا: واقع سياسة التشغيل والتكوين في الجزائر

إن التأخر في الاعتناء بقطاع التكوين المهني، انعكس سلبا على التنمية في القطاعات الأخرى، ويبدو ذلك جليا من خلال ما نلاحظه اليوم من ضعف في التأطير، ورداءة في التسيير ونقص في الإنتاج وإفلاس كثير من المؤسسات.

وفي هذا الصدد يجب أن نميز أولا بين نوعين من التكوين المهني:

الأول: تكوين خاص موجه لسد حاجات المؤسسات الاقتصادية، والصناعية من اليد العاملة المدربة والمؤهلة لشغل مناصب عمل محددة.

والثاني: تكوين عام في مجالات مختلفة، يكون التشغيل فيه غير مضمون لكنه يفتح فرص للعمل سواء في القطاع العام أو في القطاع الخاص. بالإضافة إلى إمكانية إنشاء مشاريع فردية أو جماعية خاصة في إطار المبادرات الحرة. وهذا ما تعمل الدولة على تشجيعه في السنوات الأخيرة، لأن القطاع العام لم يعد قادرا على توفير الشغل لكل المواطنين الذين بلغوا سن العمل، ومن هنا يمكن القول: أن هناك علاقة وطيدة بين التكوين المهني وسياسة التشغيل، مع العلم أن سياسة التشغيل لا يجب أن تتحملها الدولة بمفردها فالقطاع الخاص له جزء كبير من هذه المسؤولية، خاصة ونحن نعيش اقتصاد السوق الذي يتقلص فيه دور القطاع العام وسينحصر دور الدولة في رسم السياسة العامة للتشغيل وتحرير المبادرات الخاصة التي من شأنها أن تساهم في النمو

الاقتصادي من جهة، وتوفير مناصب عمل من جهة ثانية إلا أن هذا لا يعفي الدولة من مسؤوليتها في تنظيم وتوجيه القطاع الخاص، حتـــى لا يتحول إلى قطاع طفيلي مستغل يضر بالاقتصاد الوطني ككل.

ومهما يكن فإن سياسة التشغيل الناجحة تتركز بالدرجة الأولى علـــى التكوين المهني، فهو السبيل الوحيد لإيجاد مناصب عمــل ســواء فـــي القطاع العام أو القطاع الخاص، وإذا كانت العلاقة بين التكوين المهنـــي وسياسة التشغيل غير واضحة المعالم وغير مبنية على أسس عقلانيـــة، فقد حان الوقت لأخذ هذه العلاقة بجدية وحزم لأننا في عصـــر يتميـــز بالتخصص والدقة في تقسيم العمل والجودة في الإنتاج، ولا مجال فيـــه للرداءة واللامبالاة.

نخلص إلى القول أن التكوين المهني هو السبيل الحقيقي لكـــل تنمية ناجحة، والتكوين الأمثل هو ذلك التكوين المبنـــي علـــى أســـاس احتياجات السوق.[193]

وغير خاف أن إحداث تنمية حقيقية في أي بلد، تتوقـــف علـــى توفير شرطين أساسين، الأول ويكمن في توفير الجوانب المادية، أمـــا الثاني فيتمثل في إعداد العنصر البشري الذي يقوم بعملية التنمية، وعليه فإن أية سياسة في هذا المجال لا تأخذ بعين الاعتبـــار إعـــداد وتأهيـــل العنصر البشري، محكوم عليها بالفشل، والعنصر البشري يمثل القـــوة الحية في كل مشروع تنموي إلا أن هذه القوة تفقد أهميتها، وفعاليتها إذا لم تكن مدربة ومزودة بالمهارة والمعرفة اللازمين في عملية التنميـــة،

---

193 – علي غربي وآخرون، نفس المرجع السابق، ص215.

ومن هنا يمكن القول أن هناك علاقة جدية بين التكوين المهني والتنمية، فكلما كان التكوين المهني جيدا كلما كانت التنمية جيدة وناجحة والعكس صحيح.[194]

لتحقيق التوازن بين سياسة التشغيل والتكوين المهني، يجب الأخذ بعين الاعتبار الخطوات والإجراءات لتحقيق ذلك:

1- مخرجات التكوين هي أهم عناصر المدخلات في العملية الإنمائية.

2- يشكل التكوين المهني الهدف، والوسيلة في ذاتها من خلال ارتباطه بالعنصر البشري في إدارة الاقتصاد وتشغيل الآلة وتوزيع رؤوس الأموال بين الأنشطة... هي أفعال بشرية تتطلب بداية معرفة شمولية لمجموع العوامل المؤثرة على حركية التنمية.

3- إن العلاقة عضوية بين التكوين والتنمية، وذلك أن تقرير العمل التنموي، وتحقيقه لن يتسنى بموجب اشتراك جميع الأفراد وفي جميع مراحل العمل التنموي، وهذا لن يتحقق إلا بوجود مستويات تكوينية مختلفة تتلاءم وطبيعة العمل والمرحلة.

4- بدون تكوين كاف لليد العاملة وفي جميع مجالات الإنتاج، والإدارة والخدمات ستكون الإنتاجية والعلاقات الاقتصادية

194 – سلاطنية بلقاسم، "**التكوين المهني والتنمية**"، **مجلة العلوم الانسانية**، العدد01، نوفمبر 2001، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ص ص(130–131).

والاجتماعية في المستوى، والأبعاد والوتيرة التـــي تســتلزمها مسيرة التنمية.

5- ضرورة الترابط بين التكوين ومتطلبات التنمية، مما يسمح بتنفيذ المخططات الإنمائية التي تراها تتبعثر في الطريق لعدة عوامل أهمها: الفجوة التكوينية بين ما هو مطلوب من طاقات بشــرية مؤهلة لتحقيق التنمية من جهة، والمستوى التعليمي السائد لليــد العاملة من جهة ثانية.

6- يسمح التكوين بتحويل السكان من مجرد مــوارد بشــرية إلـــى طاقات فعالة، تعطي أكثر مما تأخــذ لتــوفي تــراكم العمليــة التنموية.

7- يعمل التكوين على إزالة الكثير من العوائق الاجتماعية، النابعة من التقاليد البالية والمعتقدات الفاســدة واســتبدالها بســلوكات، وأفعال قائمة على أسس علمية، ومسايرة للتغيرات التي تحــدث في عالم التنمية.[195]

195 – علي غربي وآخرون، نفس المرجع السابق، ص 216.

خلاصة:

إن الاختلال بين العرض والطلب على القوى العاملة، نتج أساسا عن سياسة التشغيل العامة للبلاد والسياسات القطاعية التي لم تتطابق، ولا حتى تتقارب في أي من مخططات التنمية، كما يجب أن يشار إلى ظهور مفهوم "الطالبين للعمل" بدلا من مفهوم العاطلين ضمن إطار المفاهيم المتداولة في مجال القوى العاملة في الجزائر، فعملية تخطيط القوى العاملة على مستويات مختلفة، لا يجب أن تجري بشكل منفصل، ويتوقف نجاحها على مدى الدقة، والنجاح الذي تحققه هذه العملية على مستوى الوحدة التي تشكل النواة الأولى لقيام العملية التخطيطية، ومن هنا فإن الملجأ هو التخطيط التعليمي السليم الذي من شأنه ليس تخفيض حدة البطالة بين خريجي الجامعات والمعاهد العليا فحسب بل زيادة فرص العمل أمام الأيدي العاملة الجديدة أيضا، كما يؤدي إلى ترشيد النفقات الحكومية في كثير من التخصصات التعليمية غير المطلوبة، وهو ما يعني ضرورة إجراء مراجعة شاملة ودراسة متكاملة لسياسة التعليم والتدريب القائمة حاليا في الدول العربية على ضوء الحاجة الفعلية لكل تخصص.

فمواجهة تحديات التنمية في الوطن العربي والحاجة إلى حل الاختناقات الناتجة عن عدم توفر العمالة المتخصصة في بعض الدول العربية، يستلزم إعادة نظر جذرية في سياسات التنمية، خصوصا في جوانبها التي تتعلق بوضع المرأة العربية، فالمرأة وهي نصف المجتمع،

لا تزال بعيدة عن واقع التحولات السياسية والاقتصادية، ويقــف أمــام دورها في التنمية العديد من المعوقات التاريخية والاجتماعية والقيميــة، كما أن مشاركتها في النشاط الاقتصادي، وإســهامها فــي المســتويات الإدارية القيادية يعتبر إسهاما محدودا.

وعلى هذا الأساس يصبح التكوين المهني أحد المتطلبات الأساسية لأية سياسة تنموية، باعتباره إنتاجا اجتماعيا، يلعب الدور الحاسم فــي تحديد معالم التنمية الوطنية، وهذا الإنتاج يقوم على المعرفة الحديثــة، والرغبة الذاتية والإثراء الوظيفي من ناحية، ويرتبط بالبناء الاجتماعي الذي يشكله من ناحية أخرى

الفصل الثامن: طرق قياس وتعديل الاتجاهات والقيم

تمهيد:

يعتبر موضوع الاتجاهات النفسية والاجتماعية، من أهم المواضيع التي يتطرق إليها علم النفس الاجتماعي في دراسة معمقة وواسعة، وذلك للمجال الواسع الذي تتربع عليه الاتجاهات، ولعلاقاتها تقريبا بكل الموضوعات الأخرى التي يدرسها علم النفس الاجتماعي، مثل المعايير والقيم والرأي العام ووسائل الإعلام...الخ.

فكل هذه المواضيع تؤثر وتتأثر في بعض الأحيان بالاتجاهات النفسية والاجتماعية، وبعيدا عن علم النفس الاجتماعي اهتم كل من علم النفس وعلماء الاجتماع وعلماء الأجناس اهتماما كبيرا بالاتجاهات النفسية وذلك بمحاولة دراستها وقياسها، وقد كان أول من استخدم هذا المصطلح هو **المفكر الإنجليزي هربرت سبنسر.**

أولا: تعريف الاتجاه النفسي الاجتماعي والقيم

1- يعتبر المفكر الإنجليزي **هربرت سبنسر** من أوائل علماء النفس الذين استخدموا اصطلاح الاتجاهات Attitudes فهو الذي قال: أن الوصول إلى الأحكام الصحيحة في المسائل المثيرة للجدل يعتمد إلى حد كبير، على الاتجاه الذهني للفرد الذي يصغي إلى هذا الجدل أو يشارك فيه[196].

---

196 – محمد مصطفى زيدان، **علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص186

2-إن أدق وأشمل تعريف للاتجاه النفسي هو تعريف عالم النفس الأمريكي **جوردن ألبورت G. Allport** الذي يصف الاتجاه بأنه: إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة تمارس تأثيرا توجيهيا وديناميا على استجابات الأفراد بالنسبة لجميع الموضوعات والمواقف، التي يتصل بها هؤلاء الأفراد.

3-يرى **سميث** أن القيمة تطلق على كل ما هو جدير باهتمام الفرد، لاعتبارات مادية أو معنوية أو اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو جمالية. [197]

4- يعرف حامد زهران القيمة على أنها: عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية وهي مفهوم ضمني غالبا ما يعبر عن الفضل أو الامتياز أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط. [198]

ثانيا: علاقة القيم بالاتجاهات

- تتميز كل من الاتجاهات والقيم بالثبات النسبي.
- الاتجاهات والقيم تحدد استجابات الفرد، حيال بعض الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار، وتوجه سلوكنا في مواقف معينة.

---

197 - محمد عودة، أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي، دار النهضة العربية للنشر والطباعة، 1988، ص158

198 - نبيل عبد الفتاح حافظ وآخرون، علم النفس الاجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000، ص227

- ♦ الاتجاهات والقيم حالات مكتسبة من حالات الدافعية، أي دوافع متكسبة.
- ♦ الاتجاهات والقيم قابلة للتعديل والتغيير.

وأهم ما يفرق بينهما:

- ♦ للأفراد اتجاهات تفوق القيم الموجودة عندهم.
- ♦ ما دامت الاتجاهات والقيم متعلمة فإنها عرضة للتغيير، نتيجة التوصل إلى معلومات جديدة، إلا أن الاتجاهات أكثر عرضة للتغيير، مقارنة بالقيم الإنسانية لأنها أكثر ثباتا واستقرارا.
- ♦ على الرغم من وجود عناصر مشتركة بين الاتجاهات والقيم، إلا أنه ليس من الضروري أن يكون هناك انسجام، فقد تؤدي قيمة واحدة إلى اتجاهات متضاربة لدى الشخص الواحد، مثال قيمة التحصيل الدراسي والطرق المؤدية إليه.
- ♦ الاتجاهات تتجمع في شكل تكتلات، والقيم هي النواة التي تتجمع حولها هذه الاتجاهات، لتوجيه السلوك نحو تحقيق الهدف. [199]

ثالثا: وظائف الاتجاهات والقيم

تلعب الاتجاهات والقيم دورا هاما في تحديد سلوكنا فهي:

- تؤثر في أحاكمنا وإدراكنا للآخرين.

---

199 – جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2006، ص165.

- تؤثر على سرعة وكفاءة تعلمنا.

- تساعد في تحديد الجماعات التي ترتبط بها المهن التـــي نختارهـــا، والفلسفة التي نعيش بها.

- تؤثر الاتجاهات في سلوك الفرد والجماعة.

- تحدد طريق السلوك وتفسره.

- تنظم العمليات الدفاعية، الانفعالية، والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في بيئة الفرد.

- تنعكس في سلوك الفرد وأقواله وتفاعله مع الآخرين في الجماعـــات المختلفة، وفي الثقافة التي يعيش فيها.

- تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.

- تحمل الفرد إلى أن يحس، ويـــدرك ويفكـــر بطريقـــة محـــددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية، كما توجه استجاباته لأشخاص والأشـــياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة. [200]

رابعا: طرق اكتساب الاتجاهات والقيم

قبل أن نتكلم عن الطريقة التي يكتسب بها الفرد اتجاهاته وقيمه. من الأجدر أن نشير باختصار إلى مراحل تكوين الاتجاهـــات، وهـــي ثلاث مراحل أساسية:

---

200 - كامل مغربي، **السلوك التنظيمي-مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم-**، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن،1995، ص ص (142-146)

1- **المرحلة الإدراكية أو المعرفية:** يكون الاتجاه في هـذه المرحلـة ظاهرة إدراكية أو معرفية، تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة علـى بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية، التـي تكـون مـن المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا قد تبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد المريح، وحول نوع خاص من الأفراد كالأخوة والأصدقاء، وحول نوع محدد من الجماعات كالأسرة وجماعة النادي، وحول بعـض القـيم الاجتماعيـة كـالنخوة والشرف والتضحية.

2- **مرحلة نمو الميل نحو شيء معين:** وتتميز هذه المرحلـة بميـل الفرد نحو شيء معين، فمثلا أن أي طعام قد يرضي الجـائع، ولكـن الفرد يميل إلى بعض الأصناف الخاصة من الطعام، وقد يميـل إلـى تناول طعامه على شاطئ البحر، وبمعنى أدق أن هذه المرحلـة مـن نشوء الاتجاه تستند إلـى خلـيط المنطـق الموضـوعي والمشـاعر والإحساسات الذاتية

3- **مرحلة الثبوت والاستقرار**: إن الثبوت والميل على اختلاف أنواعه ودراجاته. يستقر ويثبت على شيء مـا عندما يتطور إلى اتجاه نفسي يصعب تغييره.[201]

وبعد هذا العرض لمراحل تكوين الاتجاهات، ننتقل إلى التحـدث عن الطرق التي يكتسب بها الفرد اتجاهاته وهي:

201 – جودة بني جابر، **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1992، ص 273

أ-قبول نقدي للمعايير الاجتماعية عن طريق الإيحاء: يعتبر الإيحاء من أكثر العوامل شيوعا في تكوين الاتجاهات النفسية، ذلك أنه كثرا ما يقبل الفرد اتجاها ما دون أن يكون له أي اتصال مباشر بالأشياء، أو الموضوعات المتصلة بهذا الاتجاه. فالاتجاه أو تكوين رأي ما، لا يكتسب بل تحدده المعايير الاجتماعية العامة التي يمتصها الأطفال عن آبائهم دون نقد أو تفكير، فتصبح جزءا نمطيا من تقاليدهم وحضاراتهم يصعب عليهم التخلص منه، ويلعب الإيحاء دورا هاما في تكوين هذا النوع من الاتجاهات، فهو أحد الوسائل التي يكتسب بها الفرد المعايير السائدة في المجتمع دينية كانت أو اجتماعية أو خلقية أو جمالية، فإذا كانت النزعة في بلد ما ديمقراطي فإن الأفراد فيه يعتنقون هذا المبدأ.

ب- تعميم الخبرات: والعامل الثاني الذي يكون الإنسان من خلاله اتجاهاته وآرائه هو تعميم الخبرات فالإنسان دائما يستعين بخبراته الماضية، ويعمل على ربطها بالحياة الحاضرة فالطفل(مثلا) يدرب منذ صغره على الصدق، وعدم الكذب أو عدم أخذ شيء ليس له، أو احترام الأكبر منه عمرا...الخ، والطفل الذي ينفذ إرادة والديه في هذه النواحي دون أن يكون لديه فكرة عن أسباب ذلك، ودون أن يعلم أنه إذا خالف ذلك يعتبر خائنا وغير آمن، ولكنه عندما يصل إلى درجة من النضج يدرك الفرق بين الأعمال الأخرى التي يوصف فاعلها بالخيانة، وحينما يتكون لديه هذا المبدأ(أي المعيار) يستطيع أن يعممه في حياته الخاصة والعامة.

ج-تمايز الخبرة: إن اختلاف وحدة الخبرة وتمايزهــا عــن غيــره يبرزها ويؤكدها عند التكرار لترتبط بالوحدات المتشابهة فيكون الاتجاه النفسي، ونعني بذلك أنه يجب أن تكون الخبرة التي يمارســها الفــرد محددة الأبعاد، واضحة في محتوى تصويره وإدراكه حتــى يربطهــا بمثلها فيما سبق أو فيما سيجد من تفاعله مع عناصر البيئة الاجتماعية.

د-حدة الخبرة: لاشك أن الخبرة التي يصحبها انفعال حاد، تســاعد على تكوين الاتجاه أكثر من الخبرة التي يصحبها مثل هــذا الانفعــال ويجعلها أعمق أثرا وأكثر ارتباطا، بنزوعه وســلوكه فــي المواقــف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى هذه الخبرة، وبهذا تتكون العاطفة عنــد الفرد، وتصبح ذات تأثير على أحكامه ومعاييره. [202]

خامسا: طرق قياس وتعديل الاتجاهات والقيم

من أشهر طرق قياس الاتجاهات نذكر ما يلي:

1-الطريقة الأولى: طريقة الانتخاب Voting

تعتبر هذه الطريقة من الطرق العامة، التي يسهل استخدامها، وتحليــل نتائجها، وتعتمد على الاستفتاء الذي يتكون مــن مجموعــة أســماء أو موضوعات، على صورة مواقف اجتماعية، وعلى الفرد أن يختار أحب هذه الموضوعات إلى نفسه أو أهمها لديه أو أبغضها عنده أو غير ذلك من النواحي التي يراد قياسها، ثم بعد ذلك يقوم الباحث بحساب النســبة المئوية للأصوات، ثم يرتب الموضوعات ترتيبا يعتمد على القيم العددية

---

202 - أحمد عبد اللطيف وحيد، **علم النفس الاجتماعي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، بغداد، 2001، ص 47

لتلك النسب المختلفة، وإذا كانت هذه الطريقة تتسم بالسهولة أو السرعة في التطبيق، وتحليل النتائج إلا أنها لا توضح بدقة الفروق القائمة بين موضوعات الاستفتاء.

2-الطريقة الثانية: طريقة الترتيب Rank Order

تعتمد هذه الطريقة على أسلوب ترتيب موضوعات الاستفتاء، ترتيبا يعتمد في جوهره على نوع الاتجاه المراد قياسه، وبذلك يتكون الاستفتاء من عدد محدود من الموضوعات، وتتلخص استجابة الفرد المفحوص في ترتيب هذه الموضوعات بالنسبة لدرجة ميله نحوها أو نفوره منها، أو غير ذلك من الاتجاهات النفسية الاجتماعية، وفي ما يلي مثال يوضح ذلك: طلب من شخص ما ترتيب الألوان المبينة أدناه حسب درجة ميله نحوها وحبه لها بحيث يصبح أولها هو أحب الألوان إليه، وآخرها أبغض الألوان إليه (الأسود، البني، الرمادي، الأصفر، الأحمر، الأخضر، الأزرق، الأبيض) وقد جاءت استجابة الفرد المفحوص على النحو التالي: (الأبيض، الأزرق، الأخضر، الأحمر، الأصفر، الرمادي، البني، الأسود) وبذلك يسفر هذا الاختبار عن تفضيل الشخص المستجوب اللون الأبيض على اللون الأزرق، والأزرق على الأخضر وهكذا حتى ينتهي الترتيب باللون الأسود كأبغض لون لهذا الفرد.[203]

203 – جودة بني جابر، نفس المرجع السابق، ص 282

3-الطريقة الثالثة: طريقة ليكرت Likert

يقوم الباحث في هذه الطريقة بإعداد عددا من العبارات، أو الجمل التي تتصل بالاتجاه المراد قياسه ثم يضع أمام كل عبارة عدد من درجات الموافقة والمعارضة مثل: موافق جدا، موافق، متردد، معترض، معترض جدا، ثم يطلب من الشخص المستجوب أن يضع علامة (X) على الإجابة التي تعبر عن رأيه بالنسبة لكل عبارة من العبارات التي يتضمنها القياس، وبذلك يتدرج اتجاه الفرد المستجوب من نفي قاطع إلى نفي معتدل، إلى إثبات معتدل إلى إثبات قاطع.

وعموما فإن خطوات ضرورية يجب على الباحث إتباعها، في إعداد هذا النوع من المقاييس نوجزها في ما يلي:

أ- يقوم الباحث بجمع عدد كبير من العبارات، التي تتعلق بالاتجاه المطلوب قياسه.

ب- توزع هذه العبارات على عينة أو فئة من الأفراد الذين سيعطى الاستفتاء لهم، ويطلب من هؤلاء أن يضعوا علامة (X) أمام الفئة التي توضح درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم عليها، ثم تحسب درجة كل فرد عن طريق جمع درجات استجاباته على كل العبارات، بحيث تكون أعلى الدرجات للاتجاهات الإيجابية وأقلها للاتجاهات السلبية.

ت- تحذف بعد ذلك كل العبارات التي يكون معامل الارتباط بين الدرجات عليها، والدرجة الكلية معامل ارتباط منخفض.

وقد أكدت التجارب التي أجريت في هذا المجال، على تفضيل هذه الطريقة. نظرا لسهولتها ولأنها تكون في العادة ذات درجات ثبات عالية، ولأنها أيضا تبين بدقة درجة اتجاه الأفراد نحو المشكلة.

4-الطريقة الرابعة: طريقة جتمان Guttmman

تتلخص هذه الطريقة في المحاولة لإيجاد مقياس يشبه المقياس الذي يستخدم لكشف قوة الرؤية أو الإبصار عند الأفراد، فإذا قلنا مثلا: قوة رؤية أو إبصار زيد هي 9/6 مثلا ففي هذه الحالة توضح لنا هذه الدرجة عدد الصفوف التي يستطيع زيد أن يميزها، وعدد الصفوف التي يعجز عن تمييزها في لوحة الكشف، وهذه الدرجة تعني أن زيد يرى كل ما هو أقل من درجة 9/6، وأنه لا يزيد في الإبصار عن هذه الدرجة وبالمثل إذا كانت رؤية عمر هي 6/6 فإن هذا يعني أنه استطاع أن يرى كل ما هو أقل من رؤية 6/6.

ويعتبر هذا النوع من المقاييس مقياس تجمعي صحيح، حيث يستدل من خلاله على الصفوف التي رآها الفرد المفحوص من درجته النهائية وهذا (في نظر جتمان) هو أحد الأسس الهامة التي تميز المقياس الصحيح. إذ أن هذا الشرط لم يتوفر تماما في جميع المقاييس السابقة، ففي طريقة **ليكرت** لا يعني أحيانا حصول شخصين على درجة واحدة أنهما بالضرورة قد اختارا نفس العبارات، أو استجابا بطريقة واحدة، وعليه فإن محاولة **جتمان** تستهدف عمل مقياس، بحيث إذا وافق فرد على عبارة منه فلا بد في الغالب أن يكون قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها، ولم يوافق على كل العبارات التي هي أعلى منها، فإذا أمكن أن يحقق المقياس هذا. فإنه يمكن من خلال الدرجة التي

يحصل عليها الفرد التعرف على العبارات التي واقف عليهـــا بالـــذات، ولن يشترك شخصان إذا في درجة واحدة على مقياس جتمان إلا إذا كانا قد اختارا نفس العبارات، وعليه فإن جتمان يرى أن لتفسير الدرجة التي يحصل عليها إلا معنى واحدا وهو: أن درجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات الدنيا التي وافق عليها والعليا التي لـــم يوافـــق عليها[204].

5-الطريقة الخامسة: طريقة التصنيف

تعتمد هذه الطريقة في الأساس على فكرة البناء السوســـيومتري للجماعة، حيث يمكن أن يتدرج تفضيله أو رفضه للآخرين من أعضاء المجموعة، وتستخدم هذه الطريقة في قياس اتجاه الفرد نحو الآخرين أو اتجاه الفرد نحو عدة موضوعات محددة ويمكن للباحث بعـــد ذلـــك، أن يستنتج من تحليل نتائج هذا الاختيار مدى التباعد النفسي الاجتماعي بين الفرد والمجموعة كما يوضحه الاتجاه النفسي للفرد. [205]

- كيف يمكن تعديل الاتجاهات:

تعني عبارة تعديل الاتجاهات الحصول على معلومات جديـــدة، تؤدي هذه الأخيرة إلى تغيير المعتقدات التي يؤمن بها الفرد، ولكن هذا التغيير لن يكون سهلا، بل وهناك اتجاهات من الصـــعب تغييرهـــا إلا باستعمال وسائل خاصة مثلا الاتجاهات الذاتية المنغمسة في الشخصـــية التي تلقاها الفرد عن الأسرة خاصة في السنوات الخمس الأولـــى، أمـــا

---

204 - خليل عبد الرحمان المعايطة، **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص ص(183-184)

205 - جودة بني جابر، نفس المرجع السابق، ص 283

الاتجاهات الأخرى التي يكتسبها الفرد في حياته اللاحقة يمكن تغييرها ومن العوامل التي تجعل تعديلها ممكنا:

- ضعف الاتجاه وعدم رسوخه.

- عدم منطقية أو صوابية موضوع الاتجاه.

- توجيه التعديل نحو الجماعة ككل وليس الفرد، وهذا راجع إلى أصل الاتجاه الذي ينبع من مواقف اجتماعية.

- سطحية الاتجاه أي مدى تأثير موضوع الاتجاه نفسه على الفرد وعلى انفعالاته.

- ارتياح الفرد وإحساسه بالطمأنينة نحو الاتجاه الجديد.

- تتغير اتجاهات الأفراد بتغيير مواقفهم الاجتماعية أو بتغيير أدوارهم.

للأحداث الهامة في الحياة دور هام في تغيير الاتجاهات، مثل تأثير الحربين العالميتين 1-2 وانعكاسات الصراع العربي الإسرائيلي في تغيير الكثير من الاتجاهات على المستوى العربي والإقليمي والدولي.

- لوسائل الإعلام أثر كبير في تغيير الاتجاهات خاصة الدعايات.

- إن التغير القسري في السلوك، يؤدي إلى تغيير الاتجاهات مثل تغير وجهات نظر الزوجات البيض اللاتي اضطررن إلى السكن بجوار زوجات زنجيات بحيث يصبحن أكثر ودا مع الزنوج.

– إن تأثير رأي الأغلبية ورأي الخبراء، كثيرا ما يجعلنا نغير من اتجاهاتنا نحو موضوع ما، وذلك راجع إلى عامل الثقة حيث تزداد ثقة الأفراد برأي الجماعة ورأي الخبراء وخاصة نحو المواضيع الجديدة.

ولكن هذا لا يعني أن هذه الشروط كافية لتعديل الاتجاه، فالفرد يحاول دائما أن يحقق حالة من التوازن ويضع مقاومة قوية ضد هذه العوامل المؤثرة.[206]

---

206 – جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، نفس المرجع السابق، ص ص (109–110).

خلاصة :

إن الاتجاهات والقيم تمثل نظاما متطورا للمعتقـدات، والميـول السلوكية تنمو في الفرد باستمرار تطوره ونموه، والاتجاهات دائما تكون تجاه شيء محدد، أو موضوع معين، وتمثـل تشـابكا وتفـاعلا بـين العناصر البيئية المختلفة ولا يستطيع الفرد أن يكون أو ينشئ اتجاها عن شيء معين إلا إذا كان في محيط إدراكه، أي أن الفرد لا يستطيع تكوين اتجاهات حيال أشياء لا يعرفها أو حيال أشخاص لا يتفاعل معهم، وهو (الاتجاه) عبارة على وجهة نظر يكونها الفرد في محاولته للتـأقلم مـع البيئة المحيطة به، وأن تفسير السلوك يرتبط جزئيـا بـالتعرف علـى اتجاهات الأفراد، وتعتبر عملية القياس عامة والاتجاه خاصة، عمليـات أساسية في ميدان علم النفس الاجتماعي، ويعود ذلك إلـى أن عمليـة القياس تحدد إلى أي مدى يمكن أن يعتمـد علـى صـحة النظريـات والفروض القائمة.

خاتـمـة:

لا يمكن الفصل بين نظام التعليم والتدريب المهنـــي، وخطـــط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وسوق العمل، ولا بد من العمل علـــى تحقيق المواءمة بينهما، نظرا للدور الذي يلعبه التعليم والتدريب التقني والمهني في إعداد الموارد البشرية والمهنية والفنية التـــي يحتاجهـــا المجتمع، ولمواكبة للتطورات التكنولوجية ذلك أن طبيعة المهن تتغير، بصورة تفرض على التعليم والتدريب التجاوب مع متطلبات ســـوق العمل واحتياجاته المتجددة إلى المهارات المختلفة.

ففي مجال التعليم، وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التـــي بـــذلتها الدول العربية- في هذا المجال-، فإن السياسات التعليمية ظلت ضعيفة الارتباط بمتطلبات سوق العمل(غير فاعلة)، وأصبح هناك فائض فـــي بعض التخصصات، وعجز في تخصصات أخرى، وفي مجال الحوافز الإنتاجية والأجور كانت السياسات العربية تلح علـــى ضـــرورة نمـــو إنتاجية العمل بمعدلات أعلى من معدلات زيادة الأجور، وضرورة ربط الأجور بالكفاءة وبحجم الانجاز في العمل، بدلا من ربطـــه بالمؤهـــل العلمي أو الوظيفة، كما كانت السياسات تهدف إلى وضع نظام للحوافز من شأنه دفع العاملين إلى زيادة إنتاجية العمل، وإلـــى انتقـــالهم إلـــى القطاعات الإنتاجية التي تشكو من نقص في الأيدي العاملة، إلا أن نجاح هذه السياسات كان محدودا إلى درجة كبيرة، وظل المؤهل العلمـــي أو المهنة هو المعيار الأساسي للأجر في القطاع العام، فيقصد بالفاعلية في

مجال التعليم والتدريب مدى مواءمة مخرجات نظام التعليم والتــدريب للأهداف التعليمية والتدريبية ، وتقاس فاعلية ومردودية نظــام التعلــيم والتدريب المهني والتقني، في مدى قدرته على إدماج خريجيه في عالم العمل، ومساهمته في توفير موارد الرزق للمنتفعين بخدماته.

فلقد تنوعت المناهج التدريبية في معاهد ومراكز التدريب، بتنوع الجهات الم لقطاع التعليم الفني والمهني، ولم يراع عند إعداد هذه المناهج خصوصيات التدريب مع احتياجات سوق العمل المحلية، وما تزال المعاهد والمراكز المهنية تحتاج لوجو لمتطلبات وحاجة سوق العمل المحلي، ولنظام المراجعة الدائمــة للمنــاهج الدراسـ الاحتياجات المتجددة والتطورات التكنولوجية المتسارعة، فالكثير من المعاهد تفتقـ التعليم والتدريب اللازمة لإنجاح عملية التعليم والتدريب، بالإضافة إلى أن طرق المهني ما تزال تقليدية، ولم تشهد التطور المناسب إذ ما يزال الجانب العملي والتط والمعامل دون المستوى المطلوب، كما أن هناك غياباً للتعليم والتدريب الميداني في والإنتاج، وما زالت الحاجة قائمة لتطوير نظام حديث للاختبارات ولتقييم المتدربين الأفضل.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع بالغة العربية

1-الكتــــب:

1-احسان محمد الحسن، **موسوعة علم الاجتماع**، ط1، الــدار العربيــة للموسوعات، لبنان، 1999.

2-أحمد سيد مصطفى، **إدارة الموارد البشرية منظور القــرن الحــادي والعشرين**، دار الكتب، مصر، 2000.

3- ــ، **إدارة البشر -الأصول والمهارات-**، دار الكتب، مصر، 2002.

4-أحمد عبد اللطيف وحيد ، **علم النفس الاجتمــاعي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، بغداد، 2001.

5-أحمد هني، **اقتصاد الجزائر المستقلة**، ديوان المطبوعات الجامعيــة، الجزائر، 1991

6-أمينة فارس بدران، هيفاء راسم حوسة، **دراسات في قوانين المهنــة وآدابها**، الطبعة الأولى، دار صفاء، عمان،2000 .

7-أنس محمد قاسم، **علم النفس التعلم**، مركــز الإســكندرية للكتــاب، الاسكندرية، .2000

8-بربرا مارتيرو وآخرون، **الأساليب الإبداعية في التدريس الجــامعي**، ترجمة: حسين عبد اللطيف بعلرة، ماجد محمد الخطيب،دار الشروق، عمان، .2002

9-بوفلجة غيات، **الأسس النفسية للتكوين ومناهجه**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984 .

10-توني نيوباي، **التدريب الفعال وأثره على التكلفة "دليل المدير"**، سلسلة المدرب العملية، ترجمة: شويكار زكي، الطبعة الأولى، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2003.

11-جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2006.

12-جاري ديسلر، **إدارة الموارد البشرية**، ترجمة: محمد سيد أحمد عبد المتعال، دار المريخ، الرياض، 2003.

13-جمال الدين محمد المرسي، **الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية-المخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرين-**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003.

14-جودة بني جابر، **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1992.

15-حسن منسي، **تصميم التدريس**، الطبعة الثانية، دار الكندي، الأردن، 2000.

16-خليل المعايطة وآخرون، **مدخل إلى الخدمة الاجتماعية**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، 2000

17-خليل عبد الرحمان المعايطة، **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000

18-خيري خليل الجميلي، **التنمية الإدارية في الخدمة الاجتماعية-البناء الاجتماعي للمجتمع-**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998

19-رابح تركي، **أصول التربية والتعليم**، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990

20-راضي الوقفي، **مقدمة في علم النفس**، ط3، دار الشروق، عمـــان، 2003

21-رشاد أحمد عبد اللطيف، **إدارة وتنميـــة المؤسســـات الاجتماعيـــة**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000

22-سامية محمد جابر وآخرون، **علم اجتماع المجتمعات الجديـــدة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000

23-سعيد محمد محمد السعيد، **برامج تعليم الكبار-إعدادها، تدريســـها، تقويمها-**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

24-سهام درويش أبو عيطة، **مبادئ الإرشاد النفســـي**، الطبعة الأولـــى، دار الفكر، عمان، 1997.

25-سهيلة محمد عباس، علي حسين علـــي، **إدارة المـــوارد البشـــرية**، الطبعة الأولى، دار وائل عمان، 1999

26-السيد عبد الحميد عطية، سلمي محمود جمعة، **الخدمة الاجتماعيـــة وذوي الاحتياجات الخاصة -المواجهة والتحدي-**، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 2001

27- السيد عبد الفتاح عفيفي، **بحوث في علم الاجتماع المعاصـــر**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996

28-شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، **أسس التربية**، الطبعة الأولـــى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993

29-الشيخ كامل محمد محمد عويضة، **علم النفس الصناعي**، سلسلة علم النفس رقم13، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996

30-صالح محمد أبو جادو، **<u>علم النفس التربوي</u>**، الطبعـــة الأولـــى، دار المسيرة، عمان، 1998

31-صالح محمد علي أبو جادو، **<u>علم النفس التربوي</u>**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000

32-صلاح الدين عبد الباقي، **<u>الاتجاهات الحديثـــة فـــي إدارة المـــوارد البشرية</u>**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2002

33- **<u>الجوانب العلمية والتطبيقية في إدارة الموارد البشرية بالمنظمات</u>**، الدار الجامعية الإسكندرية، 2001

34-طارق عبد الحميد البدري، **<u>تطبيقات ومفاهيم في الاشراف التربوي</u>**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، 2001

35-طلعت همام، **<u>قاموس العلوم النفسية والاجتماعية</u>**، الطبعة الثانيـــة، دار عمان، عمان، 1987

36-عبد الباسط محمد حسن، **<u>التنمية الاجتماعية</u>**، الطبعة الخامســـة، دار التوفيق النموذجية، مصر، 1998

37-عبد الرحمن الوافي، **<u>المختصر في مبادئ علن النفس</u>**، ط3، ديـــوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005

38-عبد الرحمن عيسوي، **<u>دراسات في علم النفس المهني والصـــناعي</u>**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997

39- **<u>علم النفس والإنتـــاج</u>**، الجـــزء الأول، دار المعرفـــة الجامعيـــة، الإسكندرية، 2003

40-عبد الرزاق جلبي، **علم اجتماع السكان**، دار المعرفـــة الجامعيـــة، الإسكندرية، 1998

41-عبد الله عمر الفرا، **المدخل إلى تكنولوجيا التعليم**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999

42-عبد الله محمد أسعد، ليلى إبراهيم العريـــان، **العلاقـــات الإنســـانية**، الطبعة الأولى، وزارة التربية الكويت، 1980

43-عبد المجيد بن طاش محمد النيازي، **مصطلحات ومفاهيم إنجليزيـــة في الخدمة الاجتماعية**، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض،2000

44-عبد المحسن فالح اللحيد، **تقييم البرامج التدريبية**، في: آفاق جديـــدة في التنمية البشرية والتدريب، المنظمة العربية للتنميـــة الإداريـــة، الطبعـــة الأولى، القاهرة، مارس 1997

45-عبد الهادي الجوهري، **علم اجتمـــاع الإدارة-مفـــاهيم وقضـــايا-**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998

46-عقيل جاسم عبد الله، **المدخل إلى التخطيط الاقتصادي-منهج نظري وأساليب تخطيطية-**، الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1997

47-علي السلمي، **إدارة الأفراد والكفـــاءة الإنتاجيـــة**، مكتبـــة غريـــب، القاهرة، 1985

48- **إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية**، دار غريب، القاهرة، 2001

49-علي غربي وآخرون، **تنمية الموارد البشرية**، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، 2002

50-علي غربي، يمينة نزار، **التكنولوجيا المستوردة وتنمية الثقافة العمالية بالمؤسسة الصناعية**، مخبر علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، 2002

51-فايز الزعبي، محمد إبراهيم عبيدات، **أساسيات الإدارة الحديثة**، ط1، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، 1997

52-فرج عبد القادر طه، **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، الطبعة التاسعة، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001

53-كامل مغربي، **السلوك التنظيمي-مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم**-، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن،1995

54-ماجدة السيد عبيد، **مقدمة في تأهيل المعاقين**، الطبعة الأولى، دار صفاء، عمان، 2000

55-محمد أحمد كريم وآخرون، **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، شركة الجمهورية الحديثة، الإسكندرية، 2003

56-محمد أحمد موسى، **التربية وقضايا المجتمع المعاصر**، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2002

57-محمد بلقاسم حسن بهلول، **سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها في الجزائر"بناء قطاع اقتصادي عمودي رائد"**، الجزء الأول، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999

58- **سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها في الجزائر"إعادة تنظيم الاقتصاد الوطني"**، الجزء الثاني ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999

59-محمد سيد فهمي، **تقويم برامج تنمية المجتمعات الجديدة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999

60-محمد عبد الله مخامرة، **تخطيط القوى العاملة على المستويين الكلي والجزئي**، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، 1986

61-محمد عودة، **أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي**، دار النهضة العربية للنشر والطباعة، 1988

62-محمد محمود الحيلة، **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، ط1، دار الميرة للنشر، عمان، 2000.

63- **أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، الطبعة الثالثة، دار الميسرة، عمان، 2006.

64- **طرائق التدريس واستراتيجياته**، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية التحدة، 2002.

65-محمد مصطفى زيدان، **علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986

66-محمود سلمان العميان، **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، ط1، دار وائل للنشر، عمان، 2002

67-مركز تطوير التعليم التابع للأمم المتحدة، **التعليم والتدريب في التسعينات-متطلبات واستراتيجيات الدول النامية-**، ترجمة: عبد الصمد قائد الأغبري، فريدة آل مشرف، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت، 1998

68-مصطفى السايح، **المنهج التكنولوجي وتكنولوجيا التعليم والمعلومات في التربية الرياضية**، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، 2004

69-مهدي حسن الزويلف، **إدارة الأفراد(1) مدخل كمي**، الطبعة الثالثة، دار مجدلاوي، عمان، 1998

70-نادر أحمد أبو شيخة، **إدارة الموارد البشرية،** دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000

71-نبيل عبد الفتاح حافظ وآخرون، **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000

72-نبيل عبد الهادي، **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، الطبعة الأولى، دار وائل، عمان، 2000

73-وهيب مجيد الكبيسي، صالح حسن الداهري، **المدخل في علم النفس التربوي**، دار الكندي، الأردن، 2000

2-المجلات والدوريات والمواثيق ومواقع الانترنيت:

74-أحمد بوذراع، **أسس التأهيل الاجتماعي للمعوقين من منظور خدمة الفرد والجماعة**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، منشورات جامعة باتنة، ديسمبر 1995

75-أحمد عكاش، "**التكوين المهني تطورات وآفاق**"، **مجلة العمل الجزائري**، العدد 17 مارس 1987، المعهد الوطني للتكوين المهني، الجزائر

76-أندور مايو، **تحديد احتياجات التدريب وتخطيط تنمية الموارد البشرية**، في: آفاق جديدة في التنمية البشرية والتدريب، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الطبعة الأولى، القاهرة، مارس 1997

77-بوطاف مسعود، **التوجيه المهني بين متغيرات الشخصية والواقع الاجتماعي**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 7، منشورات جامعة قسنطينة، 1996.

78-سلاطنية بلقاسم، "**التكوين المهني كرهان مستقبلي**"، **مجلة الباحث الاجتماعي**، العدد 2، سبتمبر 1999، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر

79-سلاطنية بلقاسم، "**التكوين المهني والتنمية**"، **مجلة العلوم الانسانية**، العدد01، نوفمبر 2001، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر

80-نصر الله، **متطلبات التدريب والتنمية البشرية**، في: آفاق جديدة في التنمية البشرية والتدريب، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الطبعة الأولى، القاهرة، مارس 1997

81-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، رئاسة الجمهورية، المجلس الأعلى للتربية، "**المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**"، المطبعة الرسمية، الجزائر، مارس 1998

82-**ميثاق الجزائر**، 1964

83-**الميثاق الوطني**، 1976

84-**ميثاق طرابلس**، 1962

85-وسام جميل الأمارة، "**التدريب والإعداد المهني ومتطلبات التنمية**"، جريدة البيان، الأحد 24 نوفمبر 2002، ، من موقع الأنترنيت www.google.com

86- "**تدريب وتأهيل الموارد البشرية**"، جريدة البيان، الأحد8 ديسمبر2002، من موقع في الانترنيتwww.google.com

-87 **14/02/2008**
http://www.fao.org/wairdocs/af196a/af196a02.htm

88- 2008/02/11

http://www.tadreeb.gov.sa/article_read.asp?id=7

3-الرسائل الجامعية:

89-بن عكي محمد أكلي، **(ديموقراطية التعلـيم النظـامي فـي الجزائـر 1962-1984 بين التوقع والإنجاز)**، رسالة ماجستير، معهد علم التربية، جامعة الجزائر، 1988

90-بقاسم سلاطنية، **(التكوين المهني وسياسة التشغيل في الجزائر-دراسة حالة الصناعات الميكانيكية بقسنطينة-)**، رسالة دكتوراه دولـة فـي علـم اجتماع التنمية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 1995/1996.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

91- BERNARD MARTORY, **Contrôle De Gestion Sociale**, 2ème édition, Librairie Vuibert, Paris, 1999

92- Dresh, J. & Playko, **Supervision as proactive process: Concepts and cases. Prospect Heights**, Waveland Press, 1995.

93- Glickman, C. Gordon, S. Ross-Gordon, **Supervision of instruction: A developmental approach**, Boston, Allyn & Bacon, 1998.

94-J.P.HELFER , J.ORSONI, **Gestion Des Ressources Humaines**, 7ème édition, Librairie Vuibert, Paris, 1998, P 199.



الدكتورة: صباح غربي

02 نهج حفصي الطاهر "وراء الولاية" - سطيف / الجزائر
النقال: 0550.96.31.07 / 0550.96.31.19
هاتف/ فاكس: 036.82.58.09
البريد الالكتروني: dar.moudjadid@gmail.com
على الفيس بوك: دار المجدد للطباعة والنشر والتوزيع

دار المجدّد للنشر والتوزيع

ISBN: 978-9947-38-311-7 DL: 2020

9 789947 383117